

UNEMAT

PROFLETRAS

MESTRADO

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

Carlos Alberto Reyes Maldonado

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

Rede Nacional

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado



PROFLETRAS

Rede Nacional

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem
Cidade Universitária - Cáceres-MT
Tel. (65) 3224-1307
profletrascaceres@unemat.br

UNIDADE CÁCERES

**ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

DANIELA DE PAULA FERREIRA NOVAIS

**A METÁFORA DA DESIGUALDADE SOCIAL EM FUNCIONAMENTO NO
TEATRO DE LUZ NEGRA: A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE UM TEXTO
EM TURMA REGULAR DE INCLUSÃO**

**Cáceres – MT
2019**

DANIELA DE PAULA FERREIRA NOVAIS

**A METÁFORA DA DESIGUALDADE SOCIAL EM FUNCIONAMENTO NO
TEATRO DE LUZ NEGRA: A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE UM TEXTO
EM TURMA REGULAR DE INCLUSÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para a obtenção do título de Mestra em Letras, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Vera Regina Martins e Silva.

**Cáceres – MT
2019**

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

N935a NOVAIS, Daniela de Paula Ferreira.
A Metáfora da Desigualdade Social em Funcionamento no Teatro de Luz Negra:A Construção Colaborativa de um Texto em Turma Regular de Inclusão / Daniela de Paula Ferreira
Novais - Cáceres, 2019.
207 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2019.

Orientador: Vera Regina Martins e Silva

1. Análise de Discurso. 2. Metáfora. 3. Teatro de Luz Negra. 4. Inclusão. 5. Ensino. I. Daniela de Paula Ferreira Novais. II. A Metáfora da Desigualdade Social em Funcionamento no Teatro de Luz Negra.: A Construção Colaborativa de um Texto em Turma Regular de Inclusão.

CDU 82.09

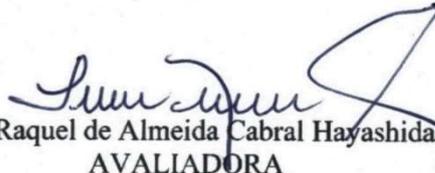
DANIELA DE PAULA FERREIRA NOVAIS

A METÁFORA DA DESIGUALDADE SOCIAL EM FUNCIONAMENTO NO
TEATRO DE LUZ NEGRA: A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE UM TEXTO
EM TURMA REGULAR DE INCLUSÃO

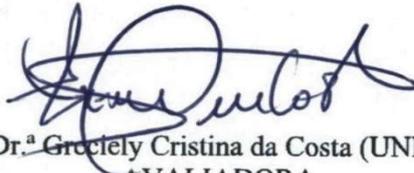
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Vera Regina Martins e Silva (UNEMAT)
ORIENTADORA



Prof.^a Dr.^a Sandra Raquel de Almeida Cabral Hayashida (UNEMAT)
AVALIADORA



Prof.^a Dr.^a Graziely Cristina da Costa (UNICAMP)
AVALIADORA

Prof.^a Dr.^a Maristela Cury Sarian (UNEMAT)
SUPLENTE

APROVADA EM 27/03/2019

Ao meu Grande Deus! Pai, Vida, Consolador, Salvador, o Centro das minhas
vontades!

AGRADECIMENTOS

Ao Deus, Criador dos céus e da Terra, que deu a Sua vida por mim, que está comigo em todos os momentos da minha vida. Ele tem me ensinado que a passagem por este mundo é ligeiramente curta e que, por isso, a vida precisa ter um propósito.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Vera Regina Martins e Silva, pela experiência compartilhada de forma ilimitada, pela garra, dedicação e pelo belo caminho trilhado na história da Educação no estado do Mato Grosso e nesta Universidade. Por ter acreditado que, de forma inovadora, o Profletras e a Análise de Discurso pudessem fazer parte de um projeto de sucesso voltado para a Educação Básica e principalmente por uma vida de amor dedicada à causa da inclusão.

À coordenação do Profletras, na pessoa da Prof.^a Dr.^a Maristela Cury Sarian pela dedicação incansável ao programa e por todas as suas contribuições.

À Prof.^a Dr.^a Adriana Lins Precioso, pela gentileza em contribuir e enriquecer este trabalho ainda no projeto qualificado.

À Prof.^a Dr.^a Greciely Cristina da Costa, pelos apontamentos e contribuições ao projeto qualificado e pela sugestão sobre a metáfora. Se a sugestão foi um caminho mais longo e desafiador, também foi um belíssimo presente que conduziu nossos passos. Também pela paciência e compreensão, pelas doces palavras ditas e não ditas que ainda me emocionam e engrandecem este trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Sandra Raquel de Almeida Cabral Hayashita, pelo debruçar dedicado a este trabalho em um tempo tão escasso, pelas palavras e pelo apoio. Sua voz acalmou meu coração e direcionou meu olhar para estas linhas.

Às companheiras de trabalho Ms. Cleusinete David Figueiredo Filgueiras, Ms. Viviane Corrêa Rosa e Ms. Cláudia Barros Schuenquener, que me antecederam no Profletras e serviram de motivação para conquistar o tão sonhado mestrado.

À Gislaine Ferreira de Araújo, por todas as idas e vindas durante essa caminhada, história de amor e amizade compartilhada e que estará sempre em meu coração.

Ao quarteto que comigo se formou ao longo dessa caminhada, com Cléia do Nascimento Morais Andrade, Gislaine Ferreira de Araújo e Marta Barbosa da Silva, pelas experiências compartilhadas e pelo laço fraterno de amizade.

À amiga Jansiléia Francisca Nogueira, pelas trocas carinhosas de Inclusão.

Aos colegas da turma, pelas interlocuções produtivas à exaustão e pelos momentos deliciosos de troca de saberes culinários representados por cada estado ou região, porque o conhecimento alimenta a alma e o estômago cheio é o aconchego do lar.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras da Unidade de Cáceres-MT, pelos ensinamentos recebidos, por toda a acolhida em Terra distante, quiçá muito familiar.

Aos colegas da Escola Estadual Osvaldo Cândido Pereira, especialmente na pessoa da professora da Sala de Recursos Multifuncionais, Julieta Reis, por contribuírem com a realização deste trabalho e o acolherem como mais um acontecimento.

Aos meus alunos do 9º ano C, do ano de 2018, da Escola Estadual Osvaldo Cândido Pereira, pelo trabalho realizado em conjunto e pela confiança.

À Seduc-MT, pela Licença para Qualificação Profissional concedida durante a realização do curso.

À Secretaria Municipal de Educação e à Prefeitura Municipal de Paranatinga, nas pessoas de Raquel Gonçalves do Reis (Secretária à época), Arlinda Barbosa Arruda Viana (secretária atual) e Josimar Marcos Barbosa (prefeito), pelo apoio com transporte dos alunos à cidade de Primavera do Leste e por me garantirem o direito à licença para qualificação durante a realização deste projeto.

À professora de teatro Nirte Maria da Silva, pelo desprendimento e alegria em nos proporcionar um pouco da sua arte, do seu talento e da sua generosidade.

À Coordenadora da Escola Municipal de Teatro – Projeto Teatro Faces -, Edilene Rodriguez, pelo belíssimo trabalho realizado na cidade de Primavera do Leste com a sua trupe e seus projetos de teatro, voltados para as crianças da periferia da rede municipal, que não mediu esforços para nos proporcionar o melhor que a cidade tem a oferecer nessa área. Seu profissionalismo, dedicação e talento nos emocionaram. Tocou cada aluno de forma muito especial, dedicando o seu dia de trabalho a nos proporcionar conhecimento sobre a linguagem do teatro.

Ao Secretário Municipal de Cultura, Lazer, Turismo e Juventude de Primavera do Leste, Dr. Wanderson Alex Moreira de Lana, pela sua generosidade. Além de nos disponibilizar o espaço cultural da cidade e seus profissionais de teatro para enriquecer nosso projeto, se dispôs a nos apresentar uma de suas aulas/espetáculo.

Foi um privilégio assisti-la e, certamente, fará a diferença na história escolar de cada aluno presente naquele ocasião.

Ao meu companheiro de vida, amigo, parceiro de todas as horas, meu aconchego e grande amor, Claudeir Montes de Novais.

Às minhas filhas, Isabella de Paula Peres e Ana Caroline de Paula Novais, minhas maiores realizações, sou grata pela torcida, pela paciência e pela espera todos os dias.

À minha querida mãe, Maria Neuza de Paula Ferreira, que sempre acreditou que a educação transformaria a minha vida e que me fez incansavelmente enxergar que todas as horas dedicadas aos estudos valeriam a pena.

A luta ainda está longe de ser vencida. Isso porque a escola matriculou os deficientes, mas ainda tem dificuldade de lidar com as diferenças.
(Rosana Ramos, *Inclusão na prática*)

RESUMO

Este trabalho filia-se à Análise de Discurso materialista e apresenta o desenvolvimento de um projeto de intervenção, em uma turma regular de inclusão de nono ano do ensino fundamental, na Escola Estadual Osvaldo Cândido Pereira, no município de Paranatinga-MT. Teve por objetivo desenvolver práticas discursivas de leitura e escrita com diferentes peças de linguagem e experienciar a inclusão de todos os alunos no processo de formação em linguagem. As práticas de leitura giraram em torno da constituição, formulação e circulação dos sentidos de *desigualdade social* no desenvolvimento do teatro de luz negra, tema escolhido pelos alunos. Construiu-se um arquivo de leitura temático com materiais simbólicos distintos dessa forma de teatro, como letra de canção, imagens, músicas, iluminação negra, movimentos corporais e objetos em manipulação, tomando-o como *performance*. O trabalho com a linguagem não-verbal enriqueceu as práticas de leitura da turma e proporcionou formas de inclusão dos alunos que, até então, não tinham acessibilidade à leitura/escrita pela linguagem verbal. Por estar presente em todas as práticas discursivas, a metáfora foi tomada como um fato de linguagem a ser trabalhado. Essas práticas deram lugar a reflexões sobre o deslocamento de sentidos, por ser uma forma de leitura incomum na sala de aula, o que demandou a compreensão de seu funcionamento no discurso, durante o desenvolvimento das atividades. O contato com diversas formas materiais de textos possibilitou que todos os alunos se posicionassem como sujeitos do seu dizer, produzindo gestos de autoria – os alunos ditos “normais”, os alunos com deficiência intelectual e os alunos com dificuldades ou defasagens de aprendizagem. O projeto também propôs o desenvolvimento de práticas colaborativas de aprendizagem entre os alunos e os demais profissionais da sociedade, pois a inclusão/exclusão não acontece apenas na sala de aula, mas perpassa todas as relações sociais. A construção coletiva do texto performático oportunizou aos alunos se constituírem em corpo/sujeito e (se) significarem no espaço do seu dizer. O produto final foi a exibição do teatro de luz negra em performance, intitulado **O diferente**, à comunidade escolar, em um evento cultural e posteriormente editado em materialidade fílmica. O funcionamento discursivo das várias práticas de linguagem deu espaço para que o sujeito aluno ousasse ter voz e, de metáfora em metáfora, (re)significasse os sentidos de desigualdade e inclusão.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Metáfora. Teatro de Luz Negra. Inclusão. Ensino.

ABSTRACT

This study is related to the Materialist Discourse Analysis and it presents the development of an intervention project in a regular inclusion group of ninth grade of Elementary School, at Osvaldo Cândido Pereira state school, in the municipality of Paranatinga-MT. It was aimed to develop discursive practices of reading and writing in different language pieces and to experience the inclusion of all students in the process of language training. The reading practices revolved around the constitution, formulation and circulation of the meanings of social inequality in the development of the black light theater, a theme chosen by students. A thematic reading archive was constructed with materialities that were imbricated in this form of theater, like song lyrics, images, music, black lighting, movements body and objects in manipulation, taking it as performance. The study with non-verbal language enriched the reading practices of the class and provided forms of inclusion for students who, until then, did not have accessibility to reading/writing through verbal language. For being present in all discursive practices, metaphor was taken as a fact of language to be worked on. These practices gave rise to reflections on the displacement of meanings, for being an uncommon form of reading in the classroom, which demanded the understanding of its operation in the discourse, during the development of activities. The contact with various material forms of texts allowed all students to position themselves as subjects of their speech, producing gestures of authorship - the so-called "normal" students, students with intellectual disabilities and students with learning difficulties or delays in learning. The project also proposed the development of collaborative learning practices among students and other professionals in society, because inclusion/exclusion does not happen only in the classroom, but permeates all social relationships inside and outside the school. The collective construction of the performative text gave the students the opportunity to constitute themselves as a body/subject and (to) signify themselves in the space of their speech. The final product was the exhibition of the black light theater in performance, entitled **The Different**, to the school community, in a cultural event and later edited in filmic materiality. The discursive functioning of the various language practices gave space for the student subject to dare to have voice and from metaphor to metaphor (re) meant the meanings of inequality / inclusion.

Keywords: Discourse Analysis. Metaphor. Black Light Theater. Inclusion. Teaching.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Visita de alunos e professores ao Palácio Paiaguás	25
Figura 2 - Definição de desigualdade social feita pela aluna C.O.	84
Figura 3 - Definição de desigualdade social feita pelo aluno D. F.	84
Figura 4 - Definição de desigualdade social feita pela aluna J. S.	85
Figura 5 - Definição de desigualdade social feita pelo aluno T. H.	86
Figura 6 - Definição de desigualdade social feita pela aluna M. G.	86
Figura 7 - Definição de desigualdade social feita pelo aluno F. A.	86
Figura 8 - Definição de desigualdade social feita pelo aluno R. N.	90
Figura 9 - Definição visual de desigualdade social (R. N).	98
Figura 10 - Criança Morta	100
Figura 11 - Apresentação sobre desigualdade social econômica	112
Figura 12 - Apresentação sobre Desigualdade Social Regional	112
Figura 13 - Imagem da entrevista realizada pelo aluno J.V.	114
Figura 14 - Redução da maioria penal	117
Figura 15 - A maioria penal dos outros.....	117
Figura 16 - Apresentação sobre desigualdade social de gênero.....	118
Figura 17 - Atividade/jogo: Escravo de Jó.....	123
Figura 18 - Atividade/jogo: Salada de frutas	127
Figura 19 - Atividade/jogo: Ritmo com o corpo.....	129
Figura 20 - Atividade: Leitura do som.....	131
Figura 21 - Corpo sem incidência da luz negra e corpo sob luz negra.....	138
Figura 22 - Recorte de uma cena do teatro “Cortina de babá”	142
Figura 23 - Recorte 2 de uma cena do teatro “Cortina de babá”	143
Figura 24 - Interlocuções de leitura	144
Figura 25 - Procura e coleta de materiais no entorno da escola	145
Figura 26 - Projeção de sombra com o uso da lanterna do celular	145
Figura 27 - Interlocução e produção.....	146
Figura 28 - Processo de construção e experimentação	147
Figura 29 - Apresentação da (re) leitura.....	147
Figura 30 - Viagem a Primavera do Leste.....	153
Figura 31 - Viagem a Primavera do Leste 2.....	154
Figura 32 - Viagem a Primavera do Leste 3.....	154
Figura 33 - Oficina teatral em Primavera do Leste	157
Figura 34 - Oficina teatral em Primavera do leste 2	158
Figura 35 - Oficina teatral em Primavera 3.....	159
Figura 36 - Oficina de teatral em Primavera 4.....	161
Figura 37 - Oficina teatral em Primavera 5.....	162
Figura 39 - Roda de conversa em Primavera.....	163
Figura 40 - Ida à sorveteria no intervalo das oficinas em Primavera.....	164
Figura 41 - Aula/espetáculo em Primavera do Leste.....	167
Figura 42 - Momento final da oficina teatral em Primavera do Leste	168
Figura 43 – Definições de desigualdade social (atividades 1 e 2).....	173
Figura 44- Definições de desigualdade social.....	174

Figura 45 - Definição visual de desigualdade social.....	175
Figura 46 - Lâmpada negra tubular	179
Figura 47- Lâmpada negra compacta	180
Figura 48 - Placas com letras.....	181
Figura 49 - Roda de bicicleta recortada	182
Figura 50 - Folha de cartolina em formato de quadrado	183
Figura 51 - Folha de cartolina e <i>color set</i> em formatos de meio coração.....	183
Figura 52 - Almofadas de meio coração.....	184
Figura 53 - Placas com imagem do sol e da lua.....	185
Figura 54 - Caixas de papelão	186
Figura 55 - Capelo de cartolina	187
Figura 56 - Papéis picados.....	188
Figura 57 - Caixinhas de papel encapadas com folhas sulfite	188
Figura 58 - Minecraft	190
Figura 59 - Convite exposto no mural e nos grupos de Whatsapp da comunidade	191
Figura 60 - Espaço para a noite cultural e apresentação do teatro	193

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	A CIDADE COMO ESPAÇO DE SIGNIFICAÇÃO NA ESCOLA	19
1.1	A cidade de Paranatinga	19
1.2	A escola Osvaldo Cândido Pereira	23
1.3	A Inclusão Escolar	27
1.3.1	O processo de inclusão escolar no Brasil	28
1.3.2	Turma regular de inclusão	32
1.3.3	Os gestos de exclusão em uma turma de inclusão	36
1.3.4	Formação em Linguagem: uma forma de incluir	40
2	PRÁTICA X TEORIA: UM LONGO CAMINHO A PERCORRER	41
2.1	As práticas e os anseios de uma professora	42
2.2	Os efeitos da AD em mim – um acontecimento	52
2.3	A construção do projeto de intervenção	54
2.3.1	O teatro/performance de luz negra como prática discursiva de/em linguagem	55
2.3.1.1	A metáfora como fato de linguagem a ser trabalhado nas aulas de língua portuguesa	60
2.3.1.2	O funcionamento da metáfora	62
2.3.2	O teatro/performance de luz negra como possibilidade de prática inclusiva e colaborativa	69
3	UMA TEORIA PARA ALÉM DOS LIVROS	74
3.1	Os primeiros rabiscos para a intervenção	75
3.2	Das ideias no papel às primeiras atividades	79
3.3	Práticas de leitura e escrita na construção do arquivo temático	81
3.4	A constituição do teatro/performance de luz negra: escrita, sons, imagens, corpo em movimento	120
3.5	Descobrimo a metáfora na imagem: uma forma inesquecível de aprender metáfora	168
3.6	A formulação do teatro/performance de luz negra: o imbricamento dos objetos que constituem e tecem cada peça de linguagem	179
3.7	A circulação do teatro/performance de luz negra: a metáfora do diferente	191
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
	REFERÊNCIAS	200

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata da descrição do desenvolvimento de um projeto de intervenção, realizado em uma turma regular de inclusão de nono ano do ensino fundamental, na Escola Estadual Osvaldo Cândido Pereira, no município de Paranatinga-MT. A proposta foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – Profletras/Capes – da Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat/Cáceres-MT e funciona como pré-requisito para a obtenção do título de mestre.

As práticas de linguagem propostas no ensino de Língua Portuguesa sempre nos fizeram refletir sobre como se constitui um sujeito-aluno-leitor-escritor na escola e como a escola concebe a *formação em linguagem*¹, ao privilegiar a leitura da linguagem verbal em detrimento da linguagem não-verbal. Também víamos a necessidade de problematizar a respeito da inclusão de alunos com deficiência intelectual e/ou dificuldades/defasagens de aprendizagem, uma vez que é necessário que todos os alunos estejam incluídos no processo de ensino, mesmo diante das diversidades.

Dessa forma, propusemos desenvolver o projeto em turma regular de inclusão, com alunos que apresentavam habilidade na leitura e escrita verbal e outros com dificuldades de ordens diversas. Assim, experimentamos trabalhar a Língua Portuguesa de forma diferenciada.

O despertar por trabalhar com várias formas de linguagem e o interesse por turma de inclusão surgiu, ainda em 2012, quando assumimos uma turma de 4º ano, que tinha um aluno com deficiência auditiva, considerado copista. Sem experiência alguma com alunos com deficiência, fomos encorajadas a encarar o desafio, tão instigante na época. Aprendemos que não bastava saber ensinar, precisávamos entender como aquele aluno aprenderia, considerar os anos em que ele ficou na escola sem “ser ouvido”, ensinarmos a turma a respeitá-lo e, o mais desafiador, ensiná-lo a conviver com os demais para que o ambiente de aprendizagem fosse compartilhado e estabelecido na sala de aula.

¹ A formulação *formação em linguagem* define-se a partir do texto “Formação ou capacitação? Duas formas de ligar sociedade e conhecimento”, de Eni Orlandi (2014, p. 143-186), em que a autora estabelece a diferença entre *formar* e *capacitar*, em relação aos professores. Por ser um termo que se coaduna com nosso projeto, nos apropriamos dele para abordar o trabalho com a linguagem que realizamos em sala de aula. Ver 1.3.4.

Pela própria superação de muitos desafios e por buscarmos sempre inovar nossas práticas, essa experiência² nos fez ter um olhar voltado para a inclusão escolar. Diante disso, o trabalho com diversas linguagens se fez necessário.

Ao conhecer a Análise de Discurso de linha francesa, doravante AD, fundada por Michel Pêcheux, na França, na década de 1960, e desenvolvida por Eni Orlandi e outros pesquisadores, no Brasil, nossa prática na sala de aula foi afetada. Compreendemos que a linguagem não é transparente e que os sujeitos não estão na origem do seu dizer; que os sentidos não estão postos em algum texto para que possa ser extraído, mas que seus efeitos se fazem na relação entre os interlocutores de cada discurso. Compreendemos também que cada discurso é afetado pela história, pela ideologia e pelas condições de produção em que cada discurso se realiza.

Então, não poderíamos mais trabalhar com a análise de conteúdos buscando extrair do aluno o sentido posto em cada leitura como era a nossa prática, mas compreender como cada discurso funciona e é afetado historicamente e ideologicamente, produzindo sentidos.

As condições de produção afetam as posições aluno/sujeito/professor. Por isso, não nos sentíamos mais confortáveis na sala de aula, pois já sabíamos que os sentidos são moventes, que eles se fazem na interlocução com outros discursos e que, em determinadas condições, significam de uma forma ou outra.

Essas posições, normalmente, colocam o professor e o aluno em uma relação de poder que é constitutiva socio-historicamente do discurso pedagógico/autoritário (ORLANDI, 1996a.). Perceber a nossa posição/sujeito nos deslocou como profissional de linguagem que pensava, antes, incluir. Essa compreensão mudaria a forma de conduzir os gestos de leituras produzidos nas atividades de aula.

Minhas inquietações, no tocante ao ensino, partiram do pressuposto de que a escola que legitima a leitura e a escrita verbal ainda não concebe que “a leitura também se faz presente nas relações com materialidades que não a verbal”, que “ler é produzir sentido na e pela língua, imagem, sonoridade (FEDATTO; MACHADO, 2007, p. 51), e que também o não aprender a ler e escrever é causador de exclusão escolar.

Para tanto, ao construir o projeto de intervenção, consideramos permeá-lo por duas reflexões importantes que definiram os objetivos. A primeira partiu da

² Essa experiência está desenvolvida em 2.1 “As práticas e os anseios de uma professora”, p. 45.

necessidade de propor uma atividade que trabalhasse a formação em linguagem não-verbal, de forma que todos os alunos pudessem se posicionar como sujeitos do seu dizer, produzindo gestos de autoria. A segunda reflexão sustentou-se em trabalhar a inclusão de alunos com deficiência intelectual e com dificuldades ou defasagens de aprendizagem por meio de práticas de linguagem.

De acordo com o objetivo do projeto, não estávamos priorizando trabalhar individualmente cada defasagem ou dificuldade, pois a escola já dá um suporte para reforço escolar no Laboratório de Aprendizagens ou Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas trabalhar o processo de “formação” do aluno, no sentido em que fala Orlandi (2014, p. 157): “[...] o bom ou mau aluno é constituído por este ou aquele professor. Ou seja, não há homogeneidade, ou unicidade de sentidos nem para o mau aluno nem para o professor.”.

Para a execução do projeto, foi mobilizado o quadro teórico da AD, numa relação com as noções de inclusão escolar, discutidas por Mantoan (2011), Martins e Silva (2000), dentre outros, e na concepção do ensino colaborativo proposto por Mendes, Viralunga e Zerbato (2014), por considerar uma forma de ensino mais adequada para trabalhar a inclusão.

Para que o projeto fosse realizado, propomos aos alunos trabalhar o teatro de luz negra, considerando-o *na/em performance*, como forma de textualizar o tema escolhido pelos alunos, *desigualdade social*, no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita.

Para fundamentar o desenvolvimento do teatro/performance de luz negra, apoiamos-nos em Cavassim (2008), Salles (2017) e Ferracini (2014), a fim de atender a prática do teatro na escola, sem deixar de considerá-lo como prática discursiva de leitura e de textualização, em que o corpo é parte constitutiva de produção material de texto, pois conforme Orlandi postula:

Não há corpo que não esteja investido de sentido, e que não seja o corpo de um sujeito que se constitui por processos de subjetivação nos quais as instituições e suas práticas são fundamentais para a forma com que ele se individualiza, assim como o modo pelo qual, ideologicamente, somos interpelados em sujeitos, enquanto forma histórica. (ORLANDI, 2002, p. 91-92.).

No teatro como *performance*, os alunos se deram em corpo/texto e construíram um espaço de significação como uma forma específica de produção de sentidos e se significaram no espaço da sala de aula. Lugar de interpretação. “Espaço de diferentes

movimentos, recortado por esquecimentos, recobrimentos, deslocamentos e tensões de sentidos” (SALLES, 2017, p. 99).

Este trabalho também exigiu a realização de algumas oficinas teatrais. Para isso, contamos com a colaboração dos professores de teatro Nirte Maria da Silva, Edilene Rodrigues e Wanderson Lana, profissionais que se basearam nas metodologias de ensino de Ricardo Japiassu, Viola Spolin e Ingrid Koudela. Essas metodologias se coadunaram com os nossos objetivos principais, que, além de se fazer conhecer o funcionamento da linguagem teatral, também possibilitou vislumbrar o desenvolvimento do trabalho coletivo, a partir do teatro, e nos munuiu de conhecimentos teóricos e práticos acerca do universo teatro/ensino.

Durante todo o processo, destacamos os gestos de interpretação dos alunos e suas manifestações de autoria, assim como os percalços e os sucessos alcançados com as práticas de inclusão. Para dar maior visibilidade à execução do projeto de intervenção, a seguir caracterizamos o modo como se organiza esta dissertação.

No capítulo 1, “A Cidade como espaço de significação na escola”, apresentamos a cidade, a escola e a composição da turma com a qual o projeto foi realizado. Tivemos a necessidade de apresentar um breve histórico da educação inclusiva para que fossem compreendidas as condições da turma na escola, os percursos que a inclusão evoca e que nos provoca a resistir e a caminhar em determinada direção e não em outra.

No segundo capítulo, intitulado “Prática e teoria: um longo caminho a percorrer”, descrevemos sobre o que nos move na prática escolar, nossa prática docente antes de ingressar no Profletras; como se deu o recorte deste trabalho, bem como a filiação teórica que nos conduziu durante a realização das atividades da intervenção.

No terceiro capítulo, “Uma teoria para além dos livros”, discorremos sobre as fases de desenvolvimento da proposta, sustentada pelas noções teóricas da AD, desde o processo de escolha do tema, seus desdobramentos e o desenvolvimento do teatro/performance de luz negra. Apresentamos, ainda, como se deram as contribuições da banca e o processo de compreensão da metáfora, pelo viés discursivo, e o seu desenvolvimento no ensino. Descrevemos também sobre algumas formas de trabalho colaborativo e a circulação do produto final. Este capítulo se constituiu em sete fases.

Por fim, para dar sentido de fecho, descrevemos como se constituiu o produto final desse trabalho, ao mesmo tempo que apresentamos os resultados e fazemos uma reflexão sobre todos os processos construídos.

1 A CIDADE COMO ESPAÇO DE SIGNIFICAÇÃO NA ESCOLA

A cidade é um espaço significante, investido de sentidos e de sujeitos, produzidos em uma memória. Quando se fazem certos gestos em relação a essa memória, se está transformando, modificando, ou não, essa memória.

(Eni Orlandi)

Este capítulo apresenta inicialmente a cidade e a escola onde se realizou o projeto. Para que se possa compreender como é composta a turma que denominamos como “regular de inclusão”, principalmente no tocante a sua configuração, bem como as condições em que se deu a intervenção, discorreremos sobre o processo de educação inclusiva no Brasil e como se organiza a política de educação inclusiva no estado do Mato Grosso. Também a fim de compreender melhor o desenvolvimento deste trabalho, optamos já, neste primeiro capítulo, por trazer a reflexão teórico discursiva, tecendo o que entendemos por inclusão na escola, haja vista que somos interpelados pela ideologia e nos movimentamos discursivamente na história como sujeitos afetados pela língua que nos constitui.

1.1 A cidade de Paranatinga

Falar da cidade onde se mora significa expor a realidade que nos cerca e conhecer as condições físicas e sociais em que essa sociedade se organiza. Compreendo que “nada pode ser pensado sem a cidade como pano de fundo”. (ORLANDI, 2004, p. 11).

Paranatinga, nome de origem tupi-guarani que remete a grande rio claro. O nome se deve ao fato de a cidade ser banhada por rios de águas cristalinas e transparentes, pela possibilidade de poder compartilhar da companhia dos peixes matrinxãs, principalmente na estiagem das chuvas, quando o clima quente e a vegetação do cerrado corroboram para mergulhos em suas águas claras. Com isso, seus moradores têm, nos rios balneários, um lugar de diversão e relaxamento durante os finais de semana e feriados.

Trata-se terra de clima tropical o ano todo com intervalo de seca, com quase nenhum investimento público em áreas de lazer e descanso, com um fluxo de moradores de todas as regiões do país que vêm em busca de trabalho, principalmente

nas grandes fazendas e no frigorífico da cidade, que representam grande parte do seu sustento.

A cidade originou-se com a exploração de diamantes que se concentravam na nascente e ao longo do rio Paranatinga formando duas corrutelas – a de cima, na nascente, e a de baixo no curso do rio. A descoberta dos diamantes em suas águas fez com que o rio fosse o local de exploração e forma de sobrevivência para os que ansiavam por riquezas.

A primeira corrutela logo se extinguiu e a cidade se concentrou em torno da segunda, na qual se localiza atualmente o centro da cidade. Por causa da grande migração de garimpeiros, outras formas de comércio se instalaram para promover medidas de sobrevivência; entretanto, as condições eram muito precárias e insuficientes para atender todas as necessidades dos seus novos moradores.

No centro urbano, logo se instalou a igreja católica, considerada necessária para o desenvolvimento de programas de apoio social nessa localidade, que necessitava de condições básicas de sobrevivência, principalmente, no tocante à saúde e à educação.

Mesmo com o declínio da exploração de diamantes, os sentidos de exploração continuaram a circular na sua sociedade. O hino da cidade, escrito por Milton de Souza, retrata os discursos de exploração que ainda circulam entre seus moradores, de que a cidade é a fonte de uma riqueza ainda inexplorada e que é preciso investir nas suas terras. Depois que a exploração de diamante e ouro foi diminuindo, os moradores viram na grande extensão de terras a possibilidade de explorar a agropecuária, com criação e abate de gado, frango, cultivo de arroz, de soja e outras formas de culturas.

[...]. Assim iniciou Paranatinga,
fazendo barraquinhas beira chão.
Todos garimpando diamantes,
trazendo fama para a região.

Entraram lavradores, fazendeiros,
criando e plantando alimentação,
Paranatinga apresenta, orgulhosamente,
lavoura e gado já fazendo exportação

Paranatinga, terra do Progresso e o seu futuro está presente [...]
(Milton de Souza, Hino de Paranatinga).

Como retrata o trecho do hino, os discursos de exploração que continuam a circular e a significar nessa urbanidade, fazem com que seus moradores estejam sempre à espera de um projeto urbanístico que considere as suas necessidades básicas, como algo que sempre está por acontecer. Mesmo com alguns esforços para a concretização de um espaço urbano em que considere a saúde, a educação e o lazer como alvos primordiais do investimento público, o que move a economia e os investimentos são suas diversas fontes de exploração.

Esses discursos também circulam nas páginas oficiais da cidade, na internet, de diversas formas, apresentando-a como parte de um entroncamento de rodovias, com fácil acesso dos estados circunvizinhos, a sua produção, e que reitera que ainda existem muitas terras a serem exploradas.

Por sua grande extensão territorial (24.267,9 km²), e boa parte dessas terras serem ainda inexploradas, por se localizar no entroncamento das grandes rodovias federais – MT 130, que interliga a cidade de Rondonópolis ao estado do Pará, e MT 020, que interliga a região do Vale do Araguaia à capital Cuiabá, e ainda pela BR 242, que interliga Goiás a Rondônia, cruzando a cidade - considera-se Paranatinga uma localidade muito promissora.

São essas razões que motivam seus moradores continuarem acreditando que a cidade será mais eficiente em seus serviços públicos e privados em um período breve de tempo. Razões também que nos dizem o que precisa ser melhorado nessa localidade considerada tão promissora.

A cidade tem uma estimativa de 22.246 habitantes, segundo dados do Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) de 2017. Tem três escolas estaduais, que atendem o ensino fundamental e médio, com o total de 2.764 matrículas no ano de 2017; 4 escolas privadas, com o atendimento de 207 alunos; 8 escolas municipais na zona urbana, que atendem 1.872 alunos; e 10 escolas municipais na zona rural, com a matrícula de 839 alunos, totalizando 5.612 alunos matriculados no ano de 2017, além de 230 alunos na educação especial, segundo censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de 2017, disponível de forma mais simplificada no portal Qedu.³

Os discursos de exploração também apagam a riqueza cultural dos seus povos indígenas tão presentes nas suas comunidades, nas suas diversas aldeias, como

³ Disponível em: <https://www.qedu.org.br>. Acesso em: 12 fev. 2018.

também na cidade, os quais, afetados por toda essa exploração desenfreada, buscam meios de se (re)significar no seu espaço legítimo e urbano.

Seu povoado é formado pelos povos indígenas Bakairi e Xavante, que percebem suas terras sendo cada vez mais exploradas. Encontram-se também, na cidade, imigrantes de várias regiões do país, que inicialmente se instalaram à procura de diamantes, depois para o cultivo da agricultura e agropecuária. Atualmente, o que movimenta a demanda migratória são algumas atividades sazonais, como a pavimentação asfáltica das estradas e a construção da passagem do linhão por Paranatinga (linha de transmissão de energia da Usina Teles Pires). Preferencialmente, para trabalhar no frigorífico da cidade, migram pessoas do estado do Maranhão e mais recentemente da república do Haiti.

Nas escolas da cidade todos esses povos estão representados, pois, além de existirem escolas nas aldeias, muitos alunos indígenas, principalmente os Xavantes, são matriculados nas escolas da cidade sob a alegação de aprender a falar a língua portuguesa.

Ainda não existe, por parte do poder público municipal e estadual, nenhuma atenção voltada para a educação indígena ou dos imigrantes na cidade. Quando, são matriculados em escolas da rede comum e urbana, não tem o apoio de um intérprete bilíngue e nem a oferta de formação adequada aos professores para socializar suas culturas e línguas. Os indígenas e o imigrantes acabam em um esforço pessoal e demasiadamente desgastante aprendendo a língua portuguesa na escola e se adequando a ela como se sempre estivessem estado lá. Isso significa que quase nunca há um trabalho de socialização de suas culturas e línguas como parte de um projeto maior de ensino, pois não há uma iniciativa pública que capacite profissionais para trabalhar com essa diversidade sem apagá-las.

Da mesma forma é escassa a capacitação profissional para o profissional que atua no AEE. Normalmente a Secretaria de Educação investe em profissionais que estão vinculados diretamente à Secretaria de Educação e não nos profissionais que atendem diretamente os alunos com deficiência.

Cursar o Mestrado Profissional em Letras - Profletras, na cidade de Cáceres, distante 606 km de Paranatinga, nos permitiu de alguma forma dar visibilidade à inclusão escolar realizada na cidade e pontuar algumas preocupações com relação ao ensino. Até o presente momento, o mestrado profissional foi um dos maiores

investimentos da Secretaria Municipal de Educação, na formação de um profissional da Educação Básica que atua de forma ativa na sala de aula. Um fato inédito!

Embora atuemos nas redes municipal e estadual, e haja aulas voltadas para a alfabetização no currículo do Proletras, a rede municipal trabalha com a língua portuguesa apenas na forma de unidocência, com professores formados em pedagogia. Então, optei por desenvolver o projeto de intervenção na Escola Estadual Osvaldo Cândido Pereira, por haver na sua matriz curricular aulas de língua portuguesa, ministradas por professores com habilitação específica na área de Letras – exigência básica do programa.

1.2 A Escola Estadual Osvaldo Cândido Pereira

A Escola Estadual Osvaldo Cândido Pereira, localizada no centro de Paranatinga, foi criada em 1º de dezembro de 1980, com a finalidade de atender a demanda populacional crescente da cidade. Na época, só havia a escola Alto Paranatinga, denominada atualmente Escola Plena Apolônio Bouret de Melo (EPABM), e a segunda escola foi criada como extensão da primeira.

Somente no ano de 1983, através do Decreto de Lei n. 345, é que foi criada, oficialmente, a Escola Estadual de I e II Graus Osvaldo Cândido Pereira, atual Escola Estadual Osvaldo Cândido Pereira (EEOCP). Esse nome é uma homenagem ao então deputado Osvaldo Cândido Pereira, por ter se empenhado muito na luta pela emancipação da cidade de Paranatinga, que até 1979 ainda era distrito de Chapada dos Guimarães.

Durante anos, a escola foi protagonista de algumas notícias na mídia, o que lhe rendeu um bom desenvolvimento do seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Entretanto, no ano de 2010, a escola virou notícia do *Jornal Gazeta* por estar entre os piores índices do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) no Brasil. Nesse ano em questão, a escola atendia Educação para Jovens e Adultos (EJA) e essa turma foi incentivada a realizar o exame. A escola também oferecia outras modalidades de ensino, o que impedia que tivesse uma política de qualidade para essa modalidade. Todavia, nas avaliações nacionais seguintes do EF, a escola já demonstrava progressiva evolução nos seus índices.

A divulgação dessa notícia foi constrangedora para a comunidade escolar e para a cidade. Embora tenha causado um impacto negativo, o resultado da avaliação

foi também fator motivador para que a escola se empenhasse em ser uma das melhores escolas do estado, considerando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), e por isso houve uma reestruturação em seu currículo.

A escola passou a atender apenas o EF de 1º ao 9º ano e se dedicou em manter os índices de avaliações do governo sempre em constante crescimento. Passou de 2,7 em 2005 para 7,2 em 2015, nos anos iniciais do EF, e de 3,8 em 2007 para 6,4 em 2017, nos anos finais do EF. A escola se preocupa em estar sempre acima da meta prevista no ano de aferição dos resultados.

Algumas matérias publicadas demonstram o esforço dos profissionais do ensino da unidade escolar em superar o constrangimento causado anteriormente pela mídia e evidenciar o esforço coletivo, através da veiculação dos resultados positivos das avaliações, como demonstra o trecho do G1/MT:

Outra escola que se destacou na avaliação do Ideb 2015 foi a Escola Estadual Osvaldo Cândido Pereira, de Paranatinga, município a 411 km da capital. Com a nota de 6,5, a unidade foi a melhor dentre as escolas públicas do estado que ofertam o ensino fundamental II (do 6º ao 9º ano). O índice alcançado pela escola foi muito além do esperado pelo MEC para a unidade, que era de 4,0.

Segundo a diretora da escola, Arlinda Barbosa de Arruda Vian, o apoio pedagógico presente na unidade de ensino e o esforço de toda a equipe fez a diferença para que a escola se destacasse não somente como a melhor nos anos finais do ensino fundamental, mas também figurasse entre as melhores nos anos iniciais.

(Lislaine dos Anjos, G1/MT, 09/09/2016⁴)

No ano de 2017, em visita ao então governador Pedro Taques, alguns alunos e profissionais da escola foram apresentados pelo portal da Seduc/MT como a escola com melhor índice do Ideb:

Alunos e profissionais da educação da Escola Estadual Osvaldo Cândido Pereira, em Paranatinga (373 km ao Sul de Cuiabá), foram recebidos, na tarde desta quarta-feira (20.12), no gabinete do governador Pedro Taques, no Palácio Paiaguás.

A visita foi um convite do próprio governador, já que a escola apresenta atualmente um dos melhores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de Mato Grosso e também do Brasil, que foi de 2.7 para 7.2 nos últimos cinco anos.

⁴ Disponível em: <http://g1.globo.com/mato-grosso/noticia/2016/09/escola-de-mt-com-maior-nota-no-ideb-prioriza-apoio-familiar-e-coletividade.html>. Acesso em: 10 jan. 2019.

(Yuri Ramires, Seduc/MT, 20/12/2017⁵).

A imagem a seguir demonstra a satisfação e a necessidade de registrar que a escola tem feito um trabalho de excelência no que tange a ultrapassar as metas para o desenvolvimento da educação no Estado.

Figura 1 - Visita de alunos e professores ao Palácio Paiaguás



Fonte: Seduc/MT/Notícias (2017).⁶

No final de 2017, a EEOCP teve que passar por outra transformação que mudaria drasticamente seus projetos. A escola vizinha, Escola Estadual Apolônio Bouret de Melo, a única escola pública que atendia ensino médio (EM) na cidade, foi reestruturada como Escola Plena, passando a atender apenas os alunos do EM que desejavam estudar em tempo integral. Esse acontecimento teve como consequência o remanejamento de alunos do ensino fundamental e funcionários para a escola Osvaldo Cândido Pereira. De 600 alunos no ano de 2017, distribuídos em 22 salas de aula, nos períodos matutino e vespertino, a EE OCP passou a atender 1.472 alunos, no ano letivo de 2018, distribuídos em 46 turmas, nos três turnos, na área urbana, e mais sete salas de aula no campo.

As adaptações ocorreram de várias formas devido ao aumento do fluxo de alunos, de funcionários e da diversidade de modalidades atendidas. Atualmente, a

⁵ Disponível em: <http://www.mt.gov.br/-/9098985-governador-recebe-alunos-de-paranatinga-e-elogia-resultados-obtidos-no-ideb>. Acesso em: 10 jan. 2019.

⁶ Idem.

escola está se organizando com uma demanda de alunos de todas as classes sociais, que residem no centro da cidade, nos bairros, nas chácaras próximas e fazendas. Recebeu cerca de 75% dos alunos da escola vizinha, e outros das escolas municipais, tornando-se atualmente a maior escola do município em número de alunos matriculados e funcionários.

A escola funciona, atualmente, nos períodos diurno e noturno e oferta o Ensino Fundamental Ciclo de Formação Humana (1º aos 9º anos), EM Regular, a EJA (2º Segmento/Fundamental e EM) e atende ainda algumas salas anexas nos assentamentos.

No ano de 2018, a escola atendeu os 1.472 alunos distribuídos em 46 turmas. Atuaram na escola cerca de 28 professores efetivos, 40 professores contratados, 14 técnicos e 22 funcionários de apoio administrativo.

A escola não tem uma boa estrutura física; tem um Laboratório de Informática deficitário, não tem Laboratório de Ciências e a Biblioteca e o Laboratório de Aprendizagens são adaptados. As salas dos professores e a coordenação funcionam em espaços conjugados. O refeitório não tem mobiliário suficiente, a cozinha é inadequada, não há banheiros com capacidade para atender a demanda. Não há espaço apropriado para atender os alunos da Sala de Recursos Multifuncionais, embora haja a matrícula de 30 alunos. Por falta de salas de aula e pela possibilidade de ter que remanejar as turmas de primeiro ano do EF para as escolas do município, em um esforço conjunto, os funcionários e os pais de alguns alunos angariaram recursos próprios e construíram uma sala de aula para esse fim.

Ainda para atender a demanda urbana atual, foi necessário alugar, no início do ano letivo de 2018, o Salão Paroquial da Igreja Católica para receber 15 turmas divididas nos três períodos, um espaço inadequado e sem climatização. Os funcionários tinham que constantemente se deslocar da escola para esse espaço para manter o funcionamento das aulas. A turma na qual faríamos a intervenção se encontrava nesse grupo.

No mês de maio, os alunos deslocados receberam uma estrutura de salas pré-montadas no pátio da escola com a alegação de ser um ambiente provisório. Por enquanto essa medida está sendo a única solução encontrada para atender a demanda.

Foi necessária a matrícula de duas turmas de Sala de Recursos Multifuncionais para atender a todos os alunos com deficiência e transtornos globais do

desenvolvimento. As turmas de inclusão também sofreram consequências. Não havia salas de aulas disponíveis na Escola Osvaldo e a escola foi obrigada a extrapolar o número de matrículas das turmas de inclusão para não deixar nenhum aluno sem estudar. Isso aconteceu em todas as turmas de inclusão. Em nenhuma composição de turma foi possível respeitar o número máximo de matrículas, segundo o que estipulava a Portaria n. 363 (MATO GROSSO, 2017), que tratava das matrículas para as turmas de inclusão daquele ano letivo.

Por conta de todas essas mudanças, a principal meta da escola para o ano letivo de 2018 foi a integração entre todos e o esforço coletivo para superar as mudanças e dificuldades oriundas desse processo doloroso, tanto para os alunos quanto para os funcionários.

Esse trabalho de acolhimento foi necessário para que fossem amenizados os impactos nos alunos e nos demais funcionários que, depois de uma vida toda trabalhando na Escola Apolônio, se viram obrigados a se mudarem para a outra escola.

Em contrapartida, a Escola Osvaldo acolheu outros profissionais e uma demanda triplicada de alunos, sem nenhuma condição física (estrutural) e financeira.

Munida desse grande desafio também fui removida para a Escola Osvaldo Cândido e tive que desenvolver o meu projeto de intervenção nessa escola. Embora o projeto tenha se desenvolvido no mesmo sentido que propunham as metas para o ano letivo, privilegiou o trabalho com diversas formas materiais de texto e teve o olhar especialmente voltado para a inclusão escolar.

1.3 A inclusão escolar

Para acompanhar o desenvolvimento de nosso projeto, é preciso entender, primeiro, como se constitui uma Turma de Inclusão e como ela é organizada pela Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso. Para tanto, passear pela história do processo de inclusão escolar no Brasil se faz necessário, na medida em que cada política mundial ou nacional contribuiu para que se vislumbrasse, hoje, o direito de o aluno com deficiência ser incluído em sala de aula regular com seus pares (alunos da mesma idade/série).

1.3.1 O processo de inclusão escolar no Brasil

O Brasil teve suas primeiras experiências de educação para deficientes em 1864, quando foi fundado o Instituto dos Meninos Cegos na cidade do Rio de Janeiro (atual Instituto Benjamin Constant, especializado no atendimento a pessoas com deficiência visual).

Esse instituto tinha a finalidade mais assistencialista do que educacional, pois ele primava pelo bem-estar do aluno, por cuidados psicológicos e pelo acompanhamento da saúde, com poucas atividades de instruções. Teriam sido os médicos que os acompanhavam que perceberam a necessidade do ensino para esses alunos.

A educação com a perspectiva assistencialista que foi construída no passado assombra e corrobora para que a inclusão não avance no Brasil. Segundo Mantoan (2011, p. 1):

Entre a fundação desse Instituto e os dias de hoje, a história da educação especial no Brasil foi se estruturando, seguindo quase sempre modelos que primam pelo assistencialismo, pela visão segregativa e por uma segmentação das deficiências, fato que contribui ainda mais para que a formação escolar e a vida social das crianças e jovens com deficiência aconteçam em um mundo à parte.

No Brasil só se fomentou a necessidade de acabar com a segregação das minorias na educação, a partir da Declaração Universal de Direitos Humanos, em 1948. Na sua redação consta que todas as pessoas devem ter seus direitos humanos respeitados, incluindo a educação. Entretanto, somente na década de 1960, é que as políticas públicas consideram atender essa demanda da população, na educação, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024 (BRASIL, 1961.).

Somente a partir da Declaração de Salamanca, aprovada em 10 de junho de 1994, é que os estados e municípios, no Brasil, se organizam a fim de promover a educação inclusiva.

A Declaração foi um documento redigido na Conferência Mundial sobre Educação Especial que aconteceu em Salamanca, na Espanha, com a finalidade de promover reformas políticas educacionais de inclusão social. A partir desse documento, da Declaração sobre Educação para Todos (1990), e da Convenção de Direitos da Criança (1988), consolidou-se o movimento de educação inclusiva no

Brasil, com a implantação de políticas educacionais para que a inclusão em escolas regulares de ensino acontecesse no país.

No ano de 2007, foi criado um documento pelo Grupo de Trabalho, nomeado pela Portaria n. 555/07 (prorrogada pela Portaria n. 948/07), do Ministério da Educação (MEC), que culminou na “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, com o objetivo de:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades /superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008a, p. 14).

Em 2008, no Brasil, foi implantada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. No mesmo ano, o Decreto n. 6.571 instituiu, no âmbito do Fundeb, o duplo cômputo da matrícula dos alunos público-alvo da educação especial, uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2008b).

Em 2009, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2009), estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Em 2010, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação lançou o programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010).

Em 2012, no estado do Mato Grosso, a Resolução Normativa n. 001/CEET fixou normas para a oferta da Educação Especial na Educação Básica no Sistema Educacional de Ensino no Estado.

Além dos atendimentos educacionais especializados (AEE), as salas de aulas do ensino regular do estado do Mato Grosso, que têm em média 30 alunos matriculados em turmas comuns, passaram por uma reestruturação para receber alunos de inclusão. Para essa nova modalidade, as turmas comuns com alunos de inclusão passaram a matricular, no máximo 20 alunos, com até mais dois alunos com

deficiência. A Portaria n. 363/2017/GS/SEDUC/MT, que dispõe sobre os critérios para Composição de Turmas das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, para o ano letivo de 2018, orienta que:

Art. 8º A composição das turmas será feita com base no número de alunos, obedecendo aos critérios:

[...]

§ 2º Para a composição de Turmas, deverão ser observados os critérios de inserção de alunos com deficiência, conforme estabelecido no Art. 20 da Portaria que dispõe sobre critérios e procedimentos para a organização e funcionamento dos Serviços da Educação Especial, nas Escolas e Centros Especializados e nas Escolas Comuns:

“Art. 20 Para a composição da turma com inclusão de alunos com Deficiência nas unidades de ensino regular ou modalidade EJA, deve-se observar:

a) na modalidade ensino regular - *será no máximo de 02 (dois) alunos matriculados no sistema SigEduca/GED, para compor uma turma de até 20 (vinte) alunos;*

b) **na modalidade EJA** - *será de no máximo 05 (cinco) alunos com deficiência matriculados no sistema SigEduca/GED, para compor uma turma de 20 (vinte) alunos;*

§ 1º *Antecede a matrícula do aluno com deficiência o preenchimento do cadastro informando-se o tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação cabendo a Equipe Gestora da escola responder administrativamente em caso de omissão das informações.”*

§ 3º As turmas que alcançarem o mínimo estabelecido nesta Portaria ficarão na situação de “*Normal Portaria-Fechada.*”
(MATO GROSSO, 2017)

Essa Portaria regulamenta a composição das turmas e promove a organização das escolas para que o AEE e as turmas de inclusão sejam viabilizados no âmbito escolar. Assim, nosso projeto foi executado em uma Turma Regular de Inclusão, composta por até 20 alunos matriculados e com até mais dois alunos com alguma deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou com Altas Habilidades. Ou seja, essa estrutura, embora não subtraia as diferenças, faz-se necessária para atender as especificidades da turma, que demandará um trabalho diferenciado do professor, em termos de sua formação e preparação das atividades.

Contraditoriamente, ocorrem situações em que a turma, por seu número menor de alunos, passa a ser alvo de matrículas indevidas, como direcionamento de alunos que apresentam maior dificuldade de aprendizagem e defasagem idade/série. Dessa

forma, a turma acaba enfrentando um desafio maior, o de lidar com uma diversidade ainda mais robusta.

Outro motivo é o fato de o professor demonstrar ou declarar ter mais habilidade ou experiência para lidar com alunos com deficiência, o que leva a pressupor estar mais preparado para lidar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou alguma defasagem no ensino, segundo parâmetros escolares.

Além desses fatores, um outro motivo é o fato de se ter, por vezes, um Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) na turma, com a função de atender às limitações do aluno com deficiência e a turma ser encarada, na escola, com um profissional de apoio extra, quando na verdade sua função é auxiliar o aluno nas suas necessidades básicas de adaptação e locomoção e não como um apoio pedagógico para a turma. O ADI auxilia os professores da alfabetização e também nas turmas regulares de inclusão quando comprovada a real necessidade.

Os discursos que circulam no interior da escola são discursos ditos. Os não ditos é que existem, na escola, professores mais sensíveis à inclusão que outros e que preferem a escolha das turmas de inclusão às outras turmas, mesmo com todas as demandas que a acompanham. Da mesma forma, há professores que não sabem trabalhar com a diversidade tão robusta na sala de aula e, ainda, não conseguem lidar positivamente com o aluno que não corresponde às expectativas do sistema escolar que nivela e mede por cima. Poderíamos dizer que se trata de preconceito? Talvez sim, mas o que nos importa aqui não é questionar o quanto a sociedade é excludente e o quanto o sistema escolar reflete o que está cristalizado no comportamento e atitudes da sociedade em que vivemos.

Embora as turmas de inclusão pareçam uma outra forma de exclusão dentro da própria escola, é necessário que a turma seja diferenciada na quantidade de alunos para facilitar o planejamento e as adaptações, visando oferecer um ambiente calmo para a prática da socialização e do trabalho coletivo.

O ideal seria que as turmas fossem reduzidas, para que houvesse de fato um trabalho mais eficiente. Entretanto, o número de alunos ainda é prioridade para alimentar o sistema educacional público, em detrimento da saúde do professor e dos demais profissionais que atuam na escola.

Recorro à entrevista de Boaventura Souza Santos (1995) para endossar o que acredito permear os limites do incluir no contexto da escola: "Temos o direito de ser

iguais sempre que a diferença nos inferioriza. Temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

Para quem trabalha com a inclusão e vivencia essas relações diariamente, entende que os alunos e os professores que se relacionam com as diferenças “ganham” mais do que os alunos e professores que não compartilham o seu dia a dia. Nesse tocante, compreendo que as turmas que têm maior quantidade de alunos considerados “bons” para o sistema escolar, perdem a oportunidade de vivenciar novas práticas.

Nas atribuições de aulas, o professor, mesmo que tenha o direito de escolher suas turmas, de acordo com a sua classificação, é orientado a escolher as turmas com a qual ele tenha maior afinidade, e muitos ainda perguntam se a turma é de inclusão ou não. No meu caso, por exemplo, quando tenho a oportunidade, opto por turmas de inclusão, mas em contrapartida, ainda é reduzido o número de professores que compreendem e que aceitam a inclusão na escola.

Entendo também que a inclusão não deva ser imposta. Por isso, acredito que os professores ainda serão afins, assim como parte da sociedade que ainda resiste em ter seus filhos convivendo com alunos com deficiência, aos poucos, compreenderão que seus filhos podem aprender mais com as diferenças.

Por ocasião do nosso projeto, a turma escolhida teve, dentre os matriculados, um aluno com deficiência intelectual. Como não tinha espaço físico para atender todas as demandas de alunos pelas novas condições de adaptação oriundas do remanejamento entre as unidades escolares na cidade, a escola se viu obrigada a matricular quem procurava por vaga e a turma acabou por ter um fluxo de matrículas e transferências na média de 28 alunos durante todo o ano letivo. Da mesma forma, uma demanda maior de alunos com dificuldades e defasagens de aprendizagem também compôs a diversidade da turma.

1.3.2 Turma regular de inclusão

Para descrever como essa turma se configura, me baseei na forma como o estado de Mato Grosso regulamenta a política de inclusão escolar e como é compreendida essa ferramenta na prática.

Na oferta do ensino regular, temos organizadas as turmas comuns, que são divididas com número mínimo e máximo de matrículas de alunos. Mas, com a

implantação do AEE nas escolas comuns de ensino regular, houve uma política estruturante nos sistemas de ensino, que alterou a organização da escola, de forma a assegurar a oferta da escolarização nas classes comuns do ensino regular e do atendimento às necessidades educacionais específicas dos seus estudantes, como apresentado anteriormente. Logo as turmas comuns se diferenciaram umas das outras no ensino regular, no tocante à inclusão de alunos público-alvo da inclusão nas turmas comuns.

Conforme temos explanado, uma turma regular de inclusão se constitui por alunos sem deficiência e alunos com alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) ou superdotação. Ela se diferencia de outras turmas regulares pelo seu número reduzido de alunos. Enquanto uma turma regular no EF prevê em sua organização a matrícula de 30 alunos, a turma regular de inclusão propõe a matrícula de apenas 20 alunos, com até mais dois alunos com alguma deficiência, TGD ou superdotação.

Para atender essa turma, os conteúdos devem ser apresentados aos alunos em forma de atividades e avaliações adaptadas, segundo cada deficiência e necessidade para que não haja nenhuma forma de exclusão e para que o ensino seja aberto e mais democrático possível.

O aluno com deficiência, TGD ou superdotação é matriculado em sala de aula regular de inclusão e também em Sala de Recursos Multifuncionais. Esta última não substitui a primeira, pois o AEE é a garantia de que a inclusão aconteça de forma mais democrática nas salas de aulas regulares, ao contribuir com o aluno e com os demais profissionais da escola nesse processo.

As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social. (BRASIL, 2010, p. 6).

O *Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* (BRASIL, 2010, p. 6) orienta e dá indícios de que as salas de recursos atuam na escola com a função primordial de efetivar o direito do aluno alvo da inclusão

escolar à escolarização. O documento também atua em articulação com as famílias e a comunidade para esse fim.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivos, a oferta do atendimento educacional especializado, a formação dos professores, a participação da família e da comunidade e a articulação intersetorial das políticas públicas, para a garantia do acesso dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, no ensino regular. (BRASIL, 2010, p. 6.).

O profissional de AEE que atua nas Salas de Recursos dentro da escola, ao se relacionar com a sociedade escolar e promover juntamente com ela a inclusão, faz com que a escola seja mais democrática e acessível, pois o seu trabalho não se limita apenas a uma sala fechada com os alunos, mas se esparrama por todos os espaços e relações que permeiam o ensino deles. Isso faz com que todos envolvidos com o ensino percebam a política de inclusão nos espaços da escola e participem do processo de construção e desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, contribuindo e auxiliando no planejamento e nas tomadas de decisões que afetam o processo inclusivo.

A Sala de Recursos, por exemplo, não deve ser instalada na escola como um espaço fechado ao reforço escolar, em que se trabalham as dificuldades de aprendizagem. Trata-se de um espaço aberto a todas as questões que envolvem o aluno com deficiência, na escola e na sociedade. Embora se tenha uma sala de aula com materiais e recursos de acessibilidade, o aluno atua nos diversos espaços da escola e se envolve com diversos profissionais. Diante disso, o professor de AEE deve atentar-se a todos esses espaços de inclusão para atuar na promoção da inclusão quando necessário.

Uma vez que a sociedade e a escola são compreendidas socio historicamente como excludentes, coube, nesses anos de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, a atribuição ao profissional do AEE, em articulação com a sociedade, contribuir para resguardar não apenas o direito à matrícula dos alunos com alguma deficiência dentro da escola, mas também a sua permanência, acessibilidade ao ensino ofertado a todos e a garantia de que o aluno não fosse excluído dentro da própria escola.

Essa tarefa, na esfera local, se dá acompanhando o desenvolvimento dos alunos nas salas comuns, orientando professores, os demais profissionais da educação e em diálogo constante com as famílias. Isso inclui debater com a sociedade, com as famílias, com os gestores educacionais, com os demais profissionais da educação, com os alunos da escola e com os profissionais da saúde. Muitas vezes ainda é necessário o trabalho de convencimento e de sensibilização pela inclusão, principalmente quando a deficiência do aluno é tida como grave ou com associação a outras comorbidades que afetam a sua capacidade de interação social.

Poucas são as práticas do Estado e dos municípios voltadas para essa demanda da população. O tema é muito debatido nos palanques, mas não há formação suficiente e que chegue aos profissionais que realmente precisam. Muitos se engajam em especializações por conta própria e de acordo com a necessidade de atendimento aos alunos que também enfrentam muitas barreiras para garantir que o seu direito à inclusão aconteça.

A turma regular de inclusão onde desenvolvemos nosso projeto de intervenção trata-se de uma turma de 9º ano do EF, com 28 alunos matriculados e é considerada de inclusão por haver dentre os alunos um com Deficiência Intelectual (DI).

Embora o aluno DI tenha impulsos agressivos, saia correndo da sala, dê gritos esporadicamente e tenha, muitas vezes, um comportamento perturbador durante as aulas, ele não tem um ADI por não ser considerado, pela Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso (Seduc-MT), um aluno dependente.

A turma também apresenta alunos com dificuldades e defasagens de aprendizagens, o que amplia e diversifica a nossa perspectiva de trabalho, uma vez que a proposta é não excluir nenhum dos alunos. Essa característica de turma é muito recorrente, havia várias outras com essas mesmas características na escola e costumeiramente perpassamos por todas elas como professora.

A nossa responsabilidade nessa intervenção não se restringiu apenas a uma intervenção voltada somente para o aluno com deficiência, ou para os alunos com dificuldade ou defasagem no ensino, pois o nosso trabalho primeiro é com a formação em linguagem e, na posição de professora de língua portuguesa precisávamos pensar em como desenvolver um trabalho com toda a turma, privilegiando a formação em linguagem de todos os alunos, e esse foi o nosso desafio principal.

1.3.3 Os gestos de exclusão em uma turma de inclusão

Em uma mesma sala de aula nos deparamos com uma diversidade de níveis de leitura e de escrita, por múltiplos fatores como: enturmação, evasão, retenção e não retenção, inclusão de alunos com deficiência, defasagens e dificuldades de aprendizagem, e pelo próprio sistema educacional não conseguir equacionar tudo isso.

A Análise de Discurso não se interessa por níveis de leitura, pois os sentidos se formulam na interlocução dos sujeitos e assim significam, entretanto é na individuação do sujeito que incide o modo como a instituição escola e seus discursos o produzem como tal, estabelecendo as condições para seu processo de identificação com esse ou aquele sentido, essa ou aquela posição sujeito na sociedade e na história (ORLANDI, 2015, p. 191).

Ainda assim, ecoa no ambiente escolar o discurso “aquela é a pior turma da escola”. Esse discurso nos remete a qual formação discursiva? Quem são os interlocutores desse discurso? A quais sujeitos o discurso se refere?

Passamos então a observar os sujeitos aos quais se referem tais discursos. Quem são os alunos que pertencem ao grupo de “pior turma”? Por quais motivos se caracteriza uma sala de aula dessa forma? Refletimos e

[...] atentamo-nos aos sentidos de inclusão e exclusão, de poder, de saber, de (não) poder saber, atrelado não somente aos que estão fora dos padrões de normalidade, mas aos que estão fora de padrões financeiros, de conduta moral e tantos outros instituídos, e também aos que estão dentro. (GIORGENON, 2013, p. 279).

São muitos os questionamentos que tomam nossa rotina no interior da escola. Normalmente, um discurso que circula no ambiente escolar é que se deve matricular um aluno com deficiência, seja qual for a deficiência, em uma turma em que haja alunos com defasagens ou dificuldades de aprendizagens. Esse discurso se deve ao fato de que nossa sociedade tem construída uma formação imaginária de que o aluno com deficiência é incapaz de acompanhar a turma, que não consegue aprender, que necessita de reforço escolar, quando na verdade, esse aluno precisa de adaptações para suprir a falta que a sua deficiência lhe impõe, que não se refere a reforçar uma dificuldade, mas permitir ao aluno, a acessibilidade aos saberes

Esse imaginário de aluno incapacitado instala uma barreira, interditando a compreensão do que seja inclusão. E acaba, assim, por reproduzir esse imaginário que estanca o acesso a um ensino de qualidade para todos.

A escola tem o papel de legitimar a escrita e ela o faz legitimando o aluno que lê e escreve bem. Ela só considera os alunos que têm o domínio dos códigos verbais e, principalmente, se volta para o traçado estético da caligrafia.

Na mesma medida, a escola exclui e não dá voz ao aluno que não pratica a leitura e a escrita com a eficiência que a escola mede, não o possibilita ou não legitima seus gestos de autoria. Silencia.

Martins e Silva (2000, p. 31), a partir dos estudos de Orlandi (1995.) sobre o funcionamento do silêncio, explicita:

O silêncio significa de várias maneiras, várias teorias por ele se interessam, mas ao contrário da AD reduzem-na à linguagem verbal, ignorando sua especificidade. Não é possível visualizá-lo, não é diretamente observável, não é representável, nem interpretável.

A escola, por sua vez, tenta delegar o insucesso da alfabetização, da aprendizagem em geral, à heterogeneidade, à pobreza e à incapacidade dos pais em educar seus filhos e procura se isentar justificando que a escola tem a função de ensinar e não de resolver os problemas sociais das famílias. E sob esse patamar, cada vez mais a educação básica tem se transformado em um caos, pois os problemas sociais eclodem no interior da escola.

No cenário social, há tempos vemos o jogo de responsabilizações e culpabilizações pelo sucesso e pelo fracasso escolar ora ser atribuído aos pais ou família, ora à escola, ao Estado. Cada setor da sociedade precisa entender o que lhe compete. E a escola, embora tenha que atender a criança vítima de maus tratos, com fome, sem uniforme ou materiais, a ela compete não omitir os fatos e acionar os responsáveis. Sua função é ensinar, seja o aluno que aprende sem nenhuma necessidade especial, seja o aluno que necessita de aulas diferenciadas ou adaptadas.

Quando isso não ocorre, muitos alunos passam pelos anos escolares sem que haja um desenvolvimento processual da linguagem e nem um trabalho significativo que lhes permita fazer parte efetivamente do processo de ensino. São alunos que estão “incluídos” na sala de aula, mas que estão excluídos das aulas ao mesmo

tempo, pois não são legitimados como alunos pela escola. Para Mantoan (2003, p. 13),

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela.

Como não há uma política efetiva de inclusão, recebemos uma grande demanda de alunos que não encontram na escola uma perspectiva de vida melhor no futuro. Para muitos jovens, a escola acaba funcionando apenas como ponto de encontro, um lugar para ficar enquanto os pais trabalham. Muitos desses alunos carregam o que chamamos de “marcas de exclusão”. Eles ainda afirmam que só estão na escola porque o conselho tutelar os obriga, significando esse espaço de outras maneiras.

Aceitar a matrícula de todos os alunos que chegam na escola, não garante a qualidade no ensino e nem que esses alunos aprendam. Esse é um retrato que os alunos da graduação, muitas vezes, não chegam a conhecer, pois para tanto é preciso vivenciar. Muitos professores dos cursos de licenciaturas nunca deram aula na educação básica, não conseguem compreender o que isso significa na prática, no nosso dia a dia. Portanto, alguns discursos sobre a inclusão, que circulam na academia, acabam não produzindo os efeitos desejados no ambiente da educação básica. Sob o viés discursivo, essa é uma prova de que a intenção do sujeito não lhe garante a significação.

As discursividades sobre inclusão, muitas vezes, desconsideram o fato de que a educação básica é o reflexo de uma sociedade que grita por socorro. Pais e mães, normalmente, matriculam seus filhos com a esperança de que eles, na escola, se libertem de seus vícios, sejam mais respeitosos com seus pais e familiares e minorem seus traumas.

Muitos pais, quando chamados na escola, alegam que não sabem mais o que fazer com o filho. Alguns profissionais ignoram a singularidade de cada estudante e normalmente o classificam, o excluem, por não se enquadrar ao “ideal”. Entretanto, outros ainda acreditam na educação que transforma, que desloca, que significa de

outras maneiras. Estes tomam as marcas de exclusão como um desafio que os motiva a buscar formas desses sujeitos terem acesso aos saberes institucionais.

Nessa conjuntura, ao pensarmos na sala regular de inclusão que tem aluno com deficiência intelectual, questionamos: Como esse aluno é recebido na escola? Como implementar o ensino da língua nessa turma?

Dentre as deficiências, a intelectual é a que mais se caracteriza pela exclusão, pois os sujeitos das demais conseguem, de uma forma ou outra, ter voz, marcar seu espaço de fala. O deficiente intelectual, entretanto, não é ouvido, alguém sempre fala por ele. Para Orlandi (2015, p. 195),

[...] a questão da educação da pessoa com deficiência não escapa ao político e às relações sociais que são assim simbolizadas. É nesse processo de simbolização e nessas relações políticas significadas que a posição-sujeito pessoa com deficiência se inscreve no processo de ensino.

Então, se considerarmos que a voz de quem exclui dentro da escola é a mesma que legitima, entendemos que temos a possibilidade de mudar essa realidade. Vemos que o papel do professor de língua portuguesa, nessa questão, é de fundamental importância, pois cabe a ele legitimar os gestos de interpretação/leitura/escrita/autoria dos seus alunos, a incluí-los no processo de ensino aprendizagem, a ponto de modificar as marcas de exclusão pela responsabilidade que temos como professores na formação de linguagem dos nossos alunos.

Mesmo sem a presença de alunos com deficiência em sala de aula, é grande o preparo exigido do professor, pois as turmas se constituem por uma grande heterogeneidade. A inclusão de um aluno DI, em qualquer dessas turmas, exigirá muito mais do professor de língua portuguesa, pois certamente esse aluno não ainda não têm o domínio dos signos linguísticos.

Normalmente, “a escola tem excluído a relação dele com outras linguagens que não a verbal (a da música, da pintura, do cinema, da computação, etc.) e a sua prática de leitura não-escolar” (ORLANDI, 1996b, p. 47.). Esse “reducionismo” faz com que a escola não ateste que o aluno também é um “sujeito leitor de outras formas de linguagem” que tem sua história de leitura e sua trajetória como sujeito de/em linguagem.

Nessa conjuntura, tivemos a responsabilidade de não permitir que as marcas de exclusão construídas pelos anos escolares fossem consideradas como desculpa

para não efetuar um trabalho efetivo de inclusão. Na verdade, esse foi o fator motivador.

Foi necessário refletir em como dar aulas de língua portuguesa de forma que todos pudessem ser contemplados, ao mesmo tempo, e no mesmo espaço; garantir a todos o acesso à aprendizagem da/sobre a língua.

Esse foi o grande desafio deste projeto: trabalhar com a possibilidade de leitura e escrita considerando a relação entre linguagem verbal e não-verbal na diversidade da sala de aula. No nosso caso, em uma turma de inclusão de 9º ano, com um aluno com deficiência intelectual e outros com marcas da exclusão.

1.3.4 Formação em linguagem: uma forma de incluir

Apropriamo-nos do termo “formação em linguagem” ao longo desta dissertação, a partir do texto de Orlandi, intitulado “Formação ou capacitação?: duas formas de ligar sociedade e conhecimento” (2014, p.141-186), capítulo do livro *Discursos sobre a Inclusão* (2014), do qual Orlandi é uma das organizadoras. A autora exemplifica formas de como o Estado trata o ensino, em todos os seus níveis, de modo a capacitar para o mercado de trabalho e não como formação no sentido cheio de educação.

A autora nos traz o significante *capacitação* como uma forma de ensino que prima pela repetição sistemática de práticas conteudistas, pela alienação do indivíduo, para capacitá-lo ao mercado de trabalho e sujeito ao domínio capitalista. Para ela, um indivíduo capacitado é um indivíduo que apenas deu mais um passo ao mercado de trabalho, que melhorou seu potencial consumidor: “Agora bem treinado e, logo, mais produtivo. Mas, infelizmente, não muda a qualidade da sociedade e nem arrisca deixar de ser apenas um instrumento na feitura de um “país rico” (ORLANDI, 2014, p. 161, grifo da autora.).

Ao tratar do significante *formação*, Orlandi remete à Marx, para quem o sujeito “não alienado” (formado) é “aquele que sabe discernir e reconhecer o conteúdo e o efeito de sua ação interventiva nas formas sociais. Capaz de pensar por si mesmo, tocando o real, no tenso confronto com o imaginário que o determina”. Portanto, a autora ao considerar que o Estado falha ao insistir com um ensino voltado a capacitar, sugere a substituição desse modelo de ensino por um ensino que privilegie a formação e que também atenda aos sujeitos que são individuados pela falta. Para a autora:

O Estado, em uma sociedade de mercado predominantemente, falha em sua função de articulador simbólico e político. E funciona pela falha. Isto é, a “falha do Estado” – que tem sido tematizada por vários autores, como por exemplo Lewckowitz (2003)⁷ – é, a meu ver, “estruturante do sistema capitalista contemporâneo”. Não é uma falta de interesse, um descaso, nem, a meu ver, ele é substituído pelo Mercado. Essa falha é uma falha necessária para o funcionamento do sistema. Os sujeitos, como os que analisei nos meus textos sobre delinquência (pichador, Falcão, menino do tráfico etc) se individualizam pela falta, na falha do Estado. O que contribui para que sejam postos em um processo de segregação. (ORLANDI, 2014, 163-164.).

Assim, formulamos a expressão “formação em linguagem”, tentando nomear o diferencial deste trabalho em relação ao que é normalmente praticado na escola. Isso se dá por nos inscrevermos em uma formação discursiva distinta da maioria dos professores. Trata-se de uma proposta de trabalhar a linguagem discursivamente, ao desenvolver práticas de ensino que discutam os sentidos de inclusão/exclusão, considerando os processos de resistência de alunos que reclamam sentidos de pertencimento à/na escola.

Se o Estado promove um ensino que capacita e não forma os seus alunos, e isso contribui para o processo de segregação, nos colocamos insistentemente em oposição a essas velhas práticas, por já termos um dia, ocupado a posição de exclusão que nos identifica e nos aproxima. Usar o termo “formação” na dimensão que trata Orlandi (2014) nos pareceu especialmente apropriado para este trabalho e se coaduna perfeitamente com a nossa práxis.

A responsabilidade com a “formação em linguagem” nos constitui não somente, por sermos professores de língua(gem), mas também porque, afetados pela Análise de Discurso, nos vimos interpelados a promover atividades que propiciem ao aluno se constituir sujeito, autor de suas práticas escolares e sociais. Para Orlandi (2015, p. 191-192), a capacitação o adapta, a formação, o transforma”.

2 PRÁTICA X TEORIA: UM LONGO CAMINHO A PERCORRER

[...] diríamos que não é sob o modo da exclusão, mas o da inclusão pelo já significado que funcionam os efeitos de silenciamento dos

⁷ LEWKOWICZ, I. *et al.* Do fragmento à situação: anotações sobre a subjetividade contemporânea. Buenos Aires: Altamira, 2003.

sujeitos e da estagnação dos movimentos sociais e políticos. E é isto que estamos procurando apreender”. (ORLANDI 2004, p.117),

Neste capítulo, será apresentado o caminho percorrido entre a minha formação como professora e o que me leva a desenvolver, na escola, um trabalho de formação em linguagem e de inclusão. Também discorrerei sobre como alcancei o sonho de fazer um mestrado, a partir do qual pude aperfeiçoar minhas práticas e fundamentar-me em uma teoria que as sustentasse, possibilitando desenvolver meu projeto.

Também será descrito como foi esse processo de transição entre a professora de antes, com suas práticas autoritárias, e a de hoje, depois de entrar em contato com a AD, ousar trabalhar língua portuguesa em sala de inclusão.

Por fim, filiamo-nos a essa teoria, que tem nos surpreendido a cada dia, nos envolvemos para pensar o trabalho com o teatro/performance de luz negra, com o objetivo de promover gestos de leitura e autoria em suas diversas materialidades significantes, tomando a metáfora como fato de linguagem a ser desenvolvido/aprendido/produzido, na promoção de um processo colaborativo de inclusão. Um caminho que nos rendeu muitos desafios e muita satisfação.

Pedimos desculpas ao nosso leitor, por tomar, na maior parte deste capítulo, a posição de sujeito escritora, ao relatar nossas motivações e experiências, pois mesmo sabendo das mais variadas contribuições que tivemos durante a incansável busca pelo saber, ao nos colocarmos na posição sujeito escritora, o pronome de primeira pessoa do singular “exige” a vez, e não há como desconsiderá-lo.

2.1 As práticas e os anseios de uma professora

Perdi meu pai (que tinha 37 anos) quando eu tinha apenas oito anos de idade. Dois anos depois, minha mãe prestou um concurso no município de Sertaneja-PR e passou a trabalhar como zeladora na escola em que eu estudava. Ao vê-la lavando o pátio e servindo cafezinho para as professoras, no inverno rigoroso daquele lugar, eu já almejava me tornar professora. Lembro-me de desejar ser servida em uma salinha quentinha, na hora do intervalo, e poder exercer uma profissão que me permitisse estar bem agasalhada.

Com 14 anos fui morar em São Paulo com uma tia. Um ano depois de me mudar, eu tive a oportunidade de trabalhar como monitora de transporte escolar. A

empresa era contratada pela Escola Graduada de Ensino e transportava alunos que, na sua maioria, não falava português, eram coreanos e americanos. Então, surgiu a necessidade e o desejo de aprender inglês, de viajar, de conhecer o mundo.

No ensino médio, ainda no mesmo lugar, por influência de atividades escolares visitei consulados, teatros, tive contatos com algumas obras artísticas das quais eu ainda não tinha noção da importância. Foi no terceiro ano que eu decidi prestar vestibular para Letras Anglo-Portuguesas em uma faculdade estadual do Paraná.

Essa decisão se deu pelo fato de eu desejar voltar para a casa da minha mãe, e depois porque a minha professora de Português, da qual não me lembro o nome, (mas me lembro do cheiro do seu perfume até hoje), me estimulou.

Eu me recordo que ela atuava como redatora de um jornal e do brilho nos seus olhos quando ela nos ensinava sobre os períodos literários, em especial, sobre o Modernismo no Brasil. Por causa dela, me apaixonei por literatura!

Ao passar no vestibular, em 1998, retornei para Sertaneja-PR, cursei Letras Anglo-Portuguesas na Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Cornélio Procópio-PR e concluí em 2002, com 21 anos de idade. Assim que finalizei, me mudei para Mato Grosso e, desde então, trabalho como professora.

Em 2006, fiz uma especialização em Interdisciplinaridade da Educação, pelo Instituto Cuiabano de Educação. Em 2008, iniciei o curso de Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa, concluindo-o em 2012. No período de 2016 a 2017, fiz uma especialização em Psicopedagogia e Educação Especial pela Universidade de Candido Mendes.

Minhas experiências como professora da educação básica se estendem à cidade de Paranatinga, onde fixei residência há 16 anos. Primeiramente, fui contratada para dar aulas de Língua Portuguesa na Escola Estadual 29 de Junho. Em 2004, fui trabalhar na Escola Apolônio Bouret de Melo, onde os contratos se renovaram ano após ano, até tomar posse do concurso estadual em língua portuguesa em 2012. Nessa escola, ministrei aulas no EM, EF e EJA, de Inglês, Artes e Português-literatura e também atuei como articuladora da aprendizagem.

Paralelamente, fui contratada como professora pelo Colégio Acácia (ACIDE), escola privada, e após quatro anos saí para tomar posse do concurso municipal na Escola Municipal Vista Alegre de Pré II ao 5º ano, como professora de inglês, por um ano, e depois como pedagoga.

Na escola municipal, já atuei como articuladora da aprendizagem, professora regente, como integrante do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE). Atualmente, atuo como professora de AEE na escola municipal e como professora de língua portuguesa em turma regular de inclusão na Escola Estadual Osvaldo Cândido Pereira.

Iniciei minha formação em Pedagogia em 2009 e paralelamente concluí uma Especialização em Interdisciplinaridade na Educação.

Em 2011, trabalhei com uma turma de 4º ano no município, em que havia matriculada uma criança com deficiência auditiva. Era uma turma com que os professores se recusavam a trabalhar, porque, além de ter a deficiência, o aluno era muito agitado e arreado. Ele tomava remédios para controlar o nervosismo e tinha histórico de hiperatividade, demonstrava impulsividade e agressividade com os colegas e com os professores e não parava dentro da sala de aula. Inicialmente cheguei a ser agredida por ele com tapas e chutes; não se sentia bem na escola.

Pelas informações que a mãe do aluno me disponibilizou, aprendi a interagir com ele por meio da leitura labial. Naquela ocasião eu não tinha outra opção. Resultado: ao final do ano, em um projeto que propunha premiar os alunos que haviam se destacado, ele foi eleito um dos alunos-destaque da escola. E, por causa disso, dei continuidade com a turma no quinto ano.

Por ter desenvolvido um trabalho de inclusão considerado positivo, uma outra aluna com deficiência auditiva foi encaminhada pela Secretaria de Educação para ser matriculada na mesma turma em que eu atuava, e isso me motivou ainda mais.

Naquele mesmo ano, percebi a necessidade de ter na escola uma sala de AEE. Não havia nenhuma forma de apoio ou incentivo por parte do município nessa área e nem alguma forma de qualificação que pudesse colaborar para que a minha prática e as dos demais professores tivessem êxito. Então, fiz, junto à gestão escolar daquele ano, através do sistema interativo do MEC, a solicitação de uma sala de recursos multifuncionais para a escola.

A escola foi contemplada com o Programa de Inclusão e, durante os anos de 2013 a 2015, a escola recebeu alguns equipamentos e materiais para a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais. Mas somente em 2015, depois de um processo de reconstrução do prédio escolar, conseguimos um espaço físico e autorização da gestão escolar e municipal para montar e atuar na sala de recursos multifuncionais da Escola Municipal Vista Alegre.

Sempre tive um olhar voltado para as minorias, mas, após tomar posse pelo concurso como professora de língua portuguesa no estado, não tive a oportunidade de atuar também na rede estadual com a sala de recursos multifuncionais, por já ter uma professora habilitada atendendo a demanda.

Somente no ano de 2016, pelo fato de a escola ter um grande índice de crianças em defasagem e dificuldades de aprendizagens, que pleiteei, com um projeto, junto à escola, assessoria pedagógica e Seduc, a autorização e a abertura do Laboratório de Aprendizagens para atender, no contraturno, os alunos que necessitavam de apoio por apresentarem dificuldades e defasagens de aprendizagem, Tive muitos contratemplos até a aprovação e a montagem da sala, entretanto ela contribuiu com o trabalho dos demais professores e ajudou muitos alunos.

Em outros momentos, em que não pude atuar em salas de apoio, ou sala de recursos multifuncionais, preferi ministrar aulas em turmas regulares de língua portuguesa que fossem de inclusão, pois acredito que esses alunos, em especial, precisam de professores sensíveis às suas necessidades educacionais e que acreditem que eles são capazes de aprender.

Ao longo desse percurso, sempre me questioneei como poderia fazer para que todos os alunos fossem incluídos nas aulas de língua portuguesa e como eu poderia promover uma formação significativa de/em linguagem.

Na busca de respostas, refleti sobre o que sempre nos incomodou na escola. Quando digo “sempre” não me refiro apenas ao tempo em que vivenciei experiências como professora de língua portuguesa, mas desde que me reconheço fazendo de alguma forma parte do ambiente escolar, o que me leva a relacionar com o que postula Orlandi.

O Estado capitalista é estruturado pela falha, produzindo a falta e, em consequência a divisão, a diferença que, pelo funcionamento da ideologia em uma sociedade hierarquizada, cujas relações são dissimétricas, configurando-se como relações de força, e de poder, simbolizadas, produzem a segregação (preconceito). (ORLANDI, 2015, p. 192).

Eu fui uma criança pobre, pobre de roupas, de calçados, de materiais escolares, de cuidados com a minha higiene. Minha mãe não tinha tempo de me ensinar sobre os cuidados com o meu corpo. Acredito que se eu não tivesse facilidade em aprender, de me superar, e ainda saber, desde os sete anos de idade, que a

educação transformaria a minha vida, porque para mim estudar significava o suporte para sair da miséria em que eu vivia, eu poderia ter sido facilmente considerada pelos professores como uma criança incapaz ou de não ser uma boa aluna. Isso vai ao encontro do que diz Orlandi: “temos assim, na pessoa, uma relação que se produz entre sujeito de direito e desigualdades sociais. Em alguns casos, intervém aí a resistência” (2015, p. 192).

Orlandi (2003, p.17), ao retomar (Lagazzi,1989), afirma que “O sujeito se faz em um movimento de entrega e de resistência. A resistência, aliás, é ela própria um movimento do sujeito para uma posição que não submete inteiramente a coerção. É a prática do deslocamento desse sujeito em direção a um lugar em que ele constrói um poder dizer.”

Quando rememoro o quanto me sentia inferiorizada e não-parte daquele lugar, lembro-me também do grande esforço que fazia para ser considerada parte da sala de aula. Da mesma forma recordo onde me sentava e as amigadas que eu tinha nos primeiros anos escolares e lembro-me de ser excluída delas, pois, “[...] segundo o que pensamos, a instituição não trata com sujeitos, mas com indivíduos no sistema capitalista, que é seu modo de serializar, dividir os sujeitos em suas relações” (ORLANDI, 2015, p. 194).

Outra característica que me fazia diferente das demais crianças na sala de aula eram os materiais escolares que eu recebia do governo. Os cadernos eram azuis, e em todas as suas folhas internas havia uma tarja vermelha grafada: Governo Federal Brasileiro. Esse é um exemplo de como “[...] as políticas públicas distinguem as posições-sujeito em suas práticas sociais, pelo corpo, pela situação econômica e social, pela localização geográfica.” (ORLANDI, 2015, p. 194.). Ainda quando revisito meu histórico escolar, sei que eu era, sim, deixada de lado, mesmo sendo capaz de me superar a cada ano. Cheguei à conclusão que a minha aparência, determinada pela minha condição de existência fez com que eu fosse depreciada e, por anos, vítima de preconceito e de exclusão na escola.

Ao relatar essas lembranças, reflito sobre o que movimenta minhas ações como professora de Língua Portuguesa em turma de inclusão, pois penso “que há uma diferença complexa ideologicamente nessa questão que é a identificação, que afasta e que aproxima. Que cria distância e que cria vínculo.” (ORLANDI, 2004, p. 109).

Essas questões também me levam a pensar como temos tratado nossos alunos, como avaliamos superficialmente a capacidade que eles têm em aprender e

se desenvolver cognitivamente e socialmente. Como muitas vezes negligenciamos a nossa contribuição de professores para que o aluno se desenvolva e esperamos receber alunos autossuficientes que não dependam do nosso esforço para progredir.

Ao trabalhar com os alunos do 9º ano, turma em que desenvolvemos o projeto, não me deparo mais com essa forma de alunos descuidados, como eu era nessa idade, pois já lido com pré-adolescentes e adolescentes, que, na maioria das vezes, já sabem cuidar do seu corpo e dos seus materiais escolares.

Entretanto, as marcas da exclusão dos primeiros anos de escola são identificadas nos alunos dessa fase. E se essa exclusão não foi superada pelos alunos como a minha foi, acaba se cristalizando na adolescência e posteriormente causando um grande índice de evasão ou consequente repetência, como mostram dados elevados de evasão e repetência, logo no primeiro ano do EM, porque “O sujeito não resiste por “mágica”, ou por voluntarismo, mas por condições que abrem para ele um espaço politicamente significado em que os sentidos podem ser outros” (ORLANDI, 2015, p. 192).

O projeto do Profletras, para mim, significou ousar mexer nessas estruturas para modificar práticas que constituem uma “desorganização” da educação básica. Entendemos que o gargalo está exatamente entre o 6º e o 9º anos do ciclo. Nessa fase de ensino, os professores precisam estar preparados para lidar com toda a efervescência da adolescência, fase em que os alunos estão vivenciando a transformação dos seus corpos, através de uma efusão de hormônios, momento de ruptura com um modelo de escola em que há apenas um único professor para uma turma que tem vários outros; nova escola, diferentes companheiros de turma, novas amizades, adaptações variadas. Além disso, os alunos já apresentam, de forma muito intensa, típica de adolescente, uma relação clara de amor ou de ódio pela leitura e pela escrita.

Esse momento é sem sombra de dúvidas, o momento em que os professores encontram maior dificuldade em trabalhar com a língua portuguesa, pois, como professores, precisamos lidar com todas as características constitutivas da adolescência e ainda ensinar a língua.

Muitos professores preferem não refletir muito sobre essas questões e continuam dando suas aulas, sem considerar toda essa diversidade e as transformações típicas dessa fase, que considero transitórias e fundamentais para o desenvolvimento do sujeito aluno. Faz-se necessário considerar que os alunos

precisam de formação, pois, se hoje culpamos a má alfabetização dos alunos que nos chegam do EF1 (até 5º ano), seremos responsabilizados, também, pelo nível de aprendizado dos alunos que chegarão ao ensino médio.

Minhas práticas significativas com a linguagem e, em especial, com a linguagem não-verbal, aconteceram desenvolvendo com os alunos o trabalho de leitura, interpretação e produção de textos. Para promover a inclusão de alunos que ainda não haviam se apropriado dos signos linguísticos, em um espaço em que a maioria dos alunos já se encontrava alfabetizada, tivemos a ideia de propor, entre os livros selecionados para que a turma lesse, alguns que contavam histórias apenas através das imagens, nada de verbal.

Fundamento essa atitude com a compreensão de que “Ler significa interpretar com base em posições discursivas, isto é, um texto não contém, em si, sentido nenhum. Os sentidos são produzidos pelo trabalho do leitor com a memória discursiva na sua relação com as suas condições de produção” (HASHIGUTI, 2009, p. 28).

Essa estratégia me permitiu experienciar não excluir nenhum aluno daquele ambiente de aprendizagem. A partir daí, fui desenvolvendo essa prática em turma de alfabetização, em Laboratório de Aprendizagens, em turma regular de ensino e, por último, em sala de recursos multifuncionais. Em todas essas oportunidades foi possível também perceber que o aluno que antes não participava nos momentos de contação de histórias, de rodas de conversas sobre o livro por não se sentir parte ou apto a falar, passou a participar das atividades propostas.

Essas práticas também possibilitaram perceber que o aluno que ainda não lê e não escreve na forma verbal, pode produzir gestos de leitura/escrita/autoria, pois, mesmo que ainda não saiba ler e escrever da forma legitimada pela escola, ele é capaz de se posicionar por meio de outras formas de linguagem. “O processo de resistência é justamente isso: estabelecer um outro lugar de discurso onde se possa (re) significar o que ficou “fora” do discurso.” (Orlandi, 2003, p.17).

Ainda percebi mais, que o aluno que apresenta muita dificuldade e atraso na aquisição da leitura e da escrita verbal, ao ter valorizada a linguagem não-verbal como possibilidade de leitura, de gestos de interpretação, vai descobrir formas de (re) significar com o corpo.

Mesmo sem colocar o trabalho com a linguagem não-verbal como caminho para ensinar a verbal ou aprendê-la, pois diferentes materialidades significam também de formas diferentes, pude perceber, o quanto o contato com diferentes linguagens

propiciou a oportunidade de o aluno se constituir sujeito de suas leituras e escritas. Foram dadas condições para que esse aluno que ainda traz as marcas da exclusão tivesse suas manifestações de linguagem e sua voz legitimadas na/pela escola.

Ao conhecer a AD confrontei minhas práticas. Enxerguei-me nas linhas da tese de Fernandes (2013), *A resistência da imagem: uma análise discursiva dos processos de leitura e escrita de textos visuais* que, ao fazer um trabalho na sala de aula com alguns livros de imagens, questiona se o aluno poderia ser autor do texto que lê. Sua tese contribuiu significativamente para a reflexão do ensino da leitura e escrita à medida que a autora demonstra exemplo de descentralização do foco na linguagem verbal e promove novas formas de significação como práticas sociais de materialização do discurso.

Deparei-me, ao longo das leituras, com termos que soavam como algo latente: SILENCIAMENTO, DIVISÃO, RESISTÊNCIA. Essas noções trabalhadas por Orlandi e muitos outros pesquisadores da AD me levaram a refletir sobre a inclusão, questões que reverberam nos trabalhos de Costa (2011, 2014, 2016) e nas interlocuções com minha orientadora.

Foi estabelecendo essas relações que a linguagem não-verbal se destacou no desenvolvimento do projeto, mesmo trabalhando com diversas formas materiais de textos verbais, de modo a proporcionar aos alunos a leitura com vários tipos de textos.

Ao ler a tese de Atílio Catosso Salles, sugerida pela Dr.^a Cristiane Dias, veio à tona o termo *performance*. Esse termo/noção estava ao encontro do que eu almejava como objeto de estudo para o meu projeto - o teatro/performance de luz negra. E chegou também a metáfora.

Durante a qualificação do projeto, uma das avaliadoras sugeriu a metáfora como fato de linguagem a ser trabalhada durante a intervenção. Junto a essa sugestão estavam os argumentos de que quase não havia trabalhos com essa noção, que a organização das atividades escolhidas para serem trabalhadas ecoava no corpo do projeto como “uma explosão de metáforas”.

A partir da releitura das atividades sugeridas no projeto, eu ainda não compreendia como era possível visualizar “uma explosão de metáforas”, mas entendemos que essa sugestão não deveria ser ignorada.

Ao pensar em trabalhar com uma diversidade de materiais, objetos simbólicos, tomamos o teatro/performance de luz negra considerando-o como uma “peça de linguagem” (ORLANDI, 1995, p. 111), por se constituir de diversas formas-materiais

na produção de efeitos de sentidos. É uma unidade que nos permite ter acesso ao discurso que se materializa na sua estrutura, como texto. Em uma peça de linguagem “O *texto* é, para o analista de discurso, o lugar da relação com a representação física da linguagem: onde ela é som, letra, espaço, dimensão direcionada, tamanho. É o material bruto. Mas também espaço significante” (ORLANDI, 1995, p. 117, grifo do autor).

Para a autora, o texto não se fecha em si mesmo, ele é um *bólido* de sentidos, um sintoma de um sítio significante” que, em cada formulação, constitui um novo produto significativo.

Ao desenvolver e reformular a proposta de trabalho, (re)construí o projeto na relação pensada com as minhas experiências com o não-verbal e a inclusão, com a construção de peças de linguagem, que se constituem de diferentes formas materiais que foram sendo lidas e produzidas através do processo de desenvolvimento do teatro. Proposta essa que privilegiou práticas de leitura e autoria.

Essas práticas nada mais são que o trabalho com a interpretação e que permitiu dar visibilidade aos sentidos postos em circulação, pois o sentido está sempre em curso. “Por isso, temos proposto que se considere o texto, em sua materialidade, como uma ‘peça’ com suas articulações, todas elas relevantes para a construção do ou dos sentidos.” (ORLANDI, 2012a, p.14, destaque da autora).

O trabalho com a metáfora proposto se desenvolveria, pouco a pouco, conforme fôssemos alargando nossa compreensão de como estruturá-lo. Sabíamos apenas que a metáfora está na base dos sentidos e que de diversas formas permeava toda a construção da proposta de intervenção.

Por ter o olhar voltado para a inclusão escolar e pelo fato de ainda ocorrer segregação nesse ambiente, temos tentado provocar mudanças no contexto educacional, o que direcionou a escolha da turma constituída por um aluno com deficiência intelectual.

Ao escolher a turma, que é nomeada de inclusão, exatamente por ter a matrícula desse aluno com deficiência, pensei na turma como um todo, um todo diverso, um todo que não caberia apenas o aluno com a sua deficiência, e que, por ser tão diverso, não necessitava de um trabalho que os colocasse em um mesmo nível de aprendizagem, mas que respeitasse as suas diferenças e que os considerasse legítimos no espaço da escola.

Essa intervenção me fez ver que, em nossa sociedade, o autoritarismo do discurso pedagógico é constitutivo da posição sujeito professor. Que mesmo pensando em “fazer” inclusão e ser militante da causa, foi na tensão da sala de aula, que o discurso de professor autoritário não apenas compareceu, mas ficou em evidência.

Foi muito forte perceber esse fato porque em meu imaginário o *discurso da inclusão* corroborava minhas práticas de sala de aula. No entanto, ao passar por esse processo, descobri que na posição de sujeito professora eu não conseguiria materializar práticas de inclusão; não com aquela forma de trabalhar o acesso ao conhecimento, administrando os sentidos, sem considerar que o sentido sempre podem ser outro.

O discurso pedagógico não compareceu apenas na memória do meu dizer/fazer, mas ele soou alto na tensão constante estabelecida pela relação professor-aluno no espaço da sala de aula. Como esclarece Orlandi (1996a, p. 85): “[...] o DP é um discurso autoritário: sua reversibilidade tende a zero (não se dá a palavra), há um agente único (aquele que tem o poder de dizer), a polissemia é contida (se coloca o sentido único), o dizer recobre o ser (referente está obscurecido).

Foi um processo de análise constante das minhas práticas. Um processo que me levou a confrontar a posição declarada de sujeito professor de inclusão com os discursos historicamente constituídos como autoritários que compareciam durante as aulas. Era preciso “deixar um espaço para a existência do “ouvinte” como sujeito, isto é, se dispor à *reversibilidade*, à simetria, saber ouvir” (ORLANDI, 1996a, p. 86. Grifos da autora).

Passei também por um processo interessante de refletir, a partir das interlocuções com os alunos, em como prosseguir em cada atividade. Uma reflexão conjunta para decidir quais conceitos abordar, quais evidenciar, e em que atividades fazê-los comparecer.

Depois descobri outros conceitos não previstos, desestabilizando sentidos postos como únicos. Vi a movência da língua acontecendo durante todo o processo. Coloquei-me, além de interlocutora de todas essas leituras que propus trabalhar com os alunos, também como analista de cada discurso, os nossos, os dos alunos e os da sociedade.

Para pensar além do trabalho com a AD, pela necessidade de nos aliar também com outras questões específicas de inclusão, conheci um pouco do que nos propõe

Mantoan, sobre inclusão, em suas várias produções. Também conheci o que propõem Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) com o *trabalho colaborativo*, e construí, a partir desta noção, uma forma para desenvolver o projeto de intervenção, propiciando a todos os envolvidos, principalmente professor e alunos, a oportunidade/desejo de colaborar.

O projeto permitiu uma participação ativa de todos os alunos pela necessidade de se trabalhar em grupos. Cada aluno pôde compartilhar com o outro suas dúvidas, suas certezas, suas concordâncias e suas oposições, ninguém ficou isolado das atividades, pois era necessária a colaboração mútua. Cada um conseguiu ser atendido em suas especificidades e diferenças, na medida em que construíamos essa rede de colaboração e filiação à causa da inclusão.

Foi possível promover a interação e a inclusão entre os alunos na sala de aula, perspectiva também pensada como forma de trabalhar a aceitação das diferenças no espaço escolar.

Promover o desenvolvimento da linguagem em uma turma regular de 9º ano de inclusão, a partir do contato com a AD, significou experimentar a inclusão com um novo olhar, não apenas com o olhar de professora defensora de uma causa, que comete deslizes, mas de uma professora que se põe na posição de inclusão, desestabilizando conceitos tidos como evidentes e tão excludentes, constituídos como dominante pelo sistema capitalista que segrega e que exclui.

Romper com o sistema, que estabiliza discursos de segregação quando pensa-se incluir, será sempre a resistência de muitos que se constituem pela/através da exclusão. O aluno deficiente terá sua voz legitimada, o excluído precisa desestabilizar o sistema que já o condenou como marginalizado na escola, e essa é a nossa causa.

2.2 Os efeitos da AD em mim – um acontecimento

Iniciamos as aulas do mestrado profissional em Letras – Profletras em meados de abril de 2017. Eu já havia ouvido falar da teoria da Análise de Discurso de linha francesa, especialmente pelas professoras, colegas, que me antecederam no curso.

A impressão que tinha, quando eu ainda não havia lido nada sobre o assunto, era que essa teoria era assustadoramente complicada, que ela mudava a forma como falamos, escrevemos e pensamos sobre as coisas, que filiar-se a ela durante o mestrado seria um processo tortuoso e desgastante.

Então, iniciei as aulas disposta a questionar a AD para poder “desvendá-la” e compreender por que ela amedronta tanto as pessoas. Foi assim que eu entrei no processo. Fui fisgada!

Fui fisgada exatamente como um peixe é fisgado pelo anzol. O peixe se atrai pela isca que se move, que se debate suculenta, chamando a atenção do peixe. O peixe vai até a isca e dá uma beliscadinha, experimenta, gosta e abocanha a comida farta e deliciosa. Então, é fisgado! Não tem mais volta! Percebe-se em uma armadilha, se debate, o medo toma conta, chora, desespera-se e de repente é sugado.

Ao ser puxado para fora do seu mundo e levado a ver além das águas, além do pequeno espaço que lhe foi habitualmente imposto para a preservação da sua vida e necessário ao seu desenvolvimento, ele enxerga a imensidão do mar, aliás, o horizonte é tão grande que ele não visualiza fim, a atmosfera em sua volta é outra, há terra firme, há marés, há ventanias, há outras vegetações, outras espécies de vida desconhecidas até então, outras possibilidades e outras histórias, outro mundo para viver e contar.

Ele se surpreende com tudo o que enxerga à sua volta, mas continua se debatendo, porque agora não importa mais o pequeno alimento que o atraía todos os dias. A vida e tudo o que há com ela é mais importante, tantas coisas, tudo o que ainda tem para ver, para enxergar, para entender. Aquelos momentos se transformam em uma angústia constante, porque o peixe, embora pareça estar morrendo, não quer deixar de experimentar essa sensação de vida abundante.

Então, ele se desprende do anzol e volta para a água. Ele não é mais uma vítima do pescador e nem do sistema que o levou ao assujeitamento do pescado. Agora, ele é um sujeito aluno, que adquiriu um conhecimento diferente dos outros à sua volta, está mais curioso que antes, desconfiado, arisco, quer aprender mais, quer saber como morder a isca do dia a dia sem se ferir, sem se assujeitar ao domínio e controle do pescador. Ele quer ler o mundo de várias outras formas, porque descobriu que há várias outras formas de leituras possíveis.

De posse do conhecimento dos mecanismos, o aluno terá acesso não apenas à possibilidade de ler como o professor lê. Mais do que isso, ele terá acesso ao processo da leitura em aberto. E, ao invés de vítima, ele poderá usufruir a indeterminação, colocando-se como sujeito de sua leitura. (ORLANDI, 1996a, p. 203).

Não importa se estão tentando direcionar a sua vida, ele toma as rédeas e decide por onde nadar, como nadar e se quer nadar. Agora, tudo o que o peixe viu e vivenciou quer compartilhar com os outros. Ele sabe que, para ler o mundo da mesma forma que ele o lê, passar por essa experiência e compreender tudo, é preciso ser fisgado, e alguns peixes até se arriscam, mas outros nem tentam, acham perigoso demais.

Eu preferi arriscar, encarei todas as interlocuções, todos as formas de leituras que me foram propostas, passei por todos os territórios que me foram apresentados, mergulhei em todos os outros rios e mares que encontrei pelo caminho.

Na busca de novos desafios e de compreender melhor esse novo olhar de peixe, descobri que não sou o detentor da verdade, que a minha verdade está lá, apenas até o momento em que eu visito outro habitat e descubro outra verdade, não melhor que a minha primeira verdade, mas uma outra que eu desconhecia, mas que já era verdade para quem estava lá.

Ainda não compreendi muito dessas novas coisas que eu aprendi. Alimento-me da ânsia de querer descobrir sempre mais e mais. Às vezes tenho a sensação de que já aprendi todas as formas de nadar e por quais lugares devo passar, mas logo descubro que eu ainda tenho mais um pouco para descobrir e isso parece nunca acabar.

Ao ser fisgada tive o melhor que uma teoria poderia me oferecer, outro olhar para o que me cerca, e descobri que tem um mundo a ser descoberto a cada dia, que cada momento necessita de uma reflexão diária. Aprendi a desconfiar das coisas, aprendi a desconfiar de cada movimento no mar, de cada discurso, e me vejo como um novo peixe em meio ao velho peixe, se fazendo entender e compreender tantas novidades.

Sou o mesmo peixe de antes, entretanto o que eu vi, o que experimentei, não foi qualquer peixe que viu e experimentou. Esse privilégio foi/é reservado apenas para os tubarões do mar.

2.3 A construção do projeto de intervenção

Ao cursar o Mestrado Profissional em Letras, vi a oportunidade de vivenciar de forma mais intensa teoria e prática em sala de aula, uma vez que essa é a proposta

do programa. Após o contato com algumas teorias, foi possível escolher uma que embasasse um projeto de intervenção a ser desenvolvido no ensino fundamental.

Depois de algumas experiências com a língua e a linguagem no papel de professora de língua portuguesa e pelas experiências com a inclusão, entrar no mestrado e conhecer a AD me rendeu um belíssimo casamento.

Ao trabalhar na construção do projeto que desenvolveria, considerei duas reflexões importantes. A primeira permeada pela necessidade de propor uma intervenção que trabalhasse a formação em linguagem verbal e não-verbal, de forma que todos os alunos pudessem se posicionar como sujeitos do seu dizer, possibilitando gestos de autoria, em turma de inclusão com aluno deficiente intelectual. A segunda reflexão estava na vontade de experimentar um trabalho de inclusão de aluno com deficiência intelectual e de alunos com dificuldades ou defasagens de aprendizagem por meio de práticas de linguagem.

Para atender às nossas expectativas, além de filiar o nosso projeto na AD, foi necessário estabelecer uma relação com as noções de inclusão discutidas por Maria Mantoan (2011), Martins e Silva (2000), entre outros. Propomos, também, trabalhar na perspectiva do ensino colaborativo, proposto por Mendes, Viralunga e Zerbato (2014), que nos norteou a respeito dos procedimentos difundidos no Brasil como (co)ensino, em que considera o planejamento do professor de turma de inclusão construído de forma articulada com o professor de AEE e, em nosso caso, com a experimentação da colaboração entre os alunos, a fim de gerarmos uma construção coletiva de inclusão em sala de aula.

Para que os efeitos dessas duas reflexões pudessem dar visibilidade ao movimento dos sentidos, separamos em três subcapítulos, a descrição das ações, apontando as relações teóricas que as sustentam e que as fazem costurar toda a densidade deste trabalho.

2.3.1 O teatro/performance de luz negra como prática discursiva de/em linguagem

Ao pensar em como trabalhar *texto* em sua diversidade de materialidades significantes e que também alinhasse as minhas experiências anteriores com a teoria da AD e a proposta de inclusão, propusemos o desenvolvimento do *teatro de luz negra*, considerando-o como *performance*.

Pensamos nesse objeto, inicialmente pelo imagético, que atrai e intriga os jovens, depois pela possibilidade de promover diferentes gestos de leitura e autoria em uma turma diversa, por considerar a leitura e a escrita, também na forma não-verbal e, assim, possibilitar a todos os alunos se colocarem como sujeitos do seu dizer.

Promover formas de leitura e de escrita diferenciadas das habituais requer um deslocamento dos sujeitos envolvidos, estimulando a observação, a partir de suas condições de produções. Trabalhar com o teatro/performance de luz negra nos indicava a possibilidade de atingir os objetivos propostos, por ser uma forma de teatro/*performance*, em que os *performers* (atores) – os sujeitos alunos - sujeitos/alunos, teriam a oportunidade de ler e produzir texto em linguagem não-verbal. Essa produção se construiria coletivamente, com destaque para o corpo como com sua materialidade específica, para a manipulação de objetos, para as textualizações possíveis. Desta vez, tratava-se de produzir com o não-verbal.

A escola ao desconsidera o que não é verbal, interdita os processos de significação possíveis, pois os sentidos não significam de qualquer maneira. “O sentido tem uma matéria própria, ou melhor, ele precisa de uma matéria específica para significar.” (ORLANDI, 1995, p. 39). Explorar mais intensamente o trabalho com o não-verbal nos possibilitou a entrada para desenvolver as atividades com o aluno que não dominava o signo verbal.

O teatro/performance de luz negra é uma forma de espetáculo teatral performático, composto, através da incidência de luz ultravioleta, que é quando a lâmpada está quase totalmente sem passagem de claridade, sobre a cor branca ou fluorescente. Os objetos e os corpos em cena aparecem na cor neon, provocando, em um movimento imagético, uma iluminação instigante e esteticamente interessante. Nessa forma de *performance* houve a inserção da musicalidade, da oralidade, e outros componentes materiais de linguagem necessários à produção dessa forma material de texto que os alunos se propuseram a construir. É uma forma de teatro formulado através da musicalidade, imagens visuais, gestos/movimentos com o corpo, objetos em cena e jogo de luzes.

Essa nova proposta de produção textual deixou de considerar a escrita verbal como a única forma de inscrição do sujeito na língua/linguagem, no trabalho da sala de aula, e possibilitou uma nova forma de os sujeitos/alunos (se) significarem.

O caderno, o livro didático, a caneta, o lápis e a borracha, considerados tão indispensáveis às práticas tradicionais do ensino da língua na escola, foram reconsiderados durante todo o processo das aulas.

Trabalhar com essa forma de teatro com esses alunos significou transpor as quatro paredes da sala de aula e explorar os espaços possíveis para (se) significar, convocou os participantes (os alunos) a um contato com as práticas teatrais, com a compreensão de *performance*, com a possibilidade da materialização do espaço no corpo em movimento (ORLANDI, 2014, p. 75-87).

Para entender como consideramos o teatro/performance de luz negra, precisamos demonstrar como compreendemos *performance* na perspectiva da Análise do Discurso.

A *performance* é uma forma de discurso, processo de produção de sentidos ou de significação, que, por sua vez, se constitui de uma forma material específica, na qual o corpo comparece de diversas maneiras. Para Salles (2018, p. 744), “o sujeito textualiza seu corpo (e se textualiza) pela maneira mesma como está nele (já) significado. O corpo normatizado, o corpo em movimento, o corpo fora de lugar, o corpo ‘instalado’ de um sujeito que interpreta e é interpretação sem cessar”.

Ao considerar o teatro de luz negra como possibilidade de produção de uma forma material de texto em *performance*, os alunos/sujeitos se colocaram em corpo empírico, corpo carne, em movimento para significar. Entendemos assim, a *performance* como textualização do sujeito-aluno com seu corpo em um espaço que significa. O teatro, aqui, não foi trabalhado como representação de uma realidade, mas como uma materialidade específica do discurso *performance*.

Postula, Salles, em sua tese:

A *performance* não é, em minha leitura, representação. É o próprio lugar de significação, de textualização do sujeito com seu corpo em um espaço. A materialidade da *performance* liga corpo, espaço, movimento. É um modo de textualização que faz funcionar, na relação corpo/sujeito, essa ligação. (SALLES, 2017, p. 69)

O autor, ao analisar uma *performance*, considerou relacionar três possibilidades de posições sujeitos possíveis para a significação dos gestos de leitura do olhar, as quais, para a nossa interlocução, tomamos apenas como gestos de leitura da/na *performance*.

Nesse sentido, depois da (re)leitura que fizemos da sua tese, nos propomos a considerar a relação dos aspectos: 1) constitutivos, 2) formulativos e 3) de circulação dos sentidos no processo de desenvolvimento do nosso teatro/*performance*.

1) Os gestos de leitura dos alunos, que no processo de formulação do arquivo de leitura, no decorrer das aulas, construíram uma história (objeto material de texto), na condição de produção de aluno em processo de leitura, escrita e interpretação das diversas formas materiais de textos, pois, segundo Orlandi (2012c, p. 70), “O efeito leitor se dá no reconhecimento – identificação do sujeito, gestos de interpretação – de uma leitura no meio das outras”, e “a formulação se faz materialmente pela colocação do discurso em texto, pela textualização” (ORLANDI, 2002, p. 11).

2) A forma com que o corpo sujeito, atravessado pela memória, constituiu a *performance* como uma outra forma material de texto, como foi organizado cada gesto de leitura em sua constituição dos sentidos, como foi textualizado, atualizada a memória discursiva em texto, em ato performático.

3) O olhar dos expectadores ao assistir à *performance*, ao vivo, ou em gravação em vídeo, pode produzir, enquanto processo interpretativo inscrito na história, na memória do dizer, gestos outros possíveis de interpretação nos expectadores, mas sobretudo nos sujeitos alunos, na posição discursiva em que ocupam corpo/sujeito/história/ideologia e significam nesse espaço de circulação dos sentidos.

Com este trabalho, propomos pensar como é textualizado o corpo do sujeito aluno na sua relação com a ideologia. Como o sujeito significa e (re) significa no corpo em movimento, no corpo deslocado, no corpo fora do lugar. Como o corpo se textualiza na relação corpo/sujeito/*performance*.

Partindo dessa relação, objetivamos dar voz aos alunos e expor o movimento de resistência e silenciamento que acontece na escola, ao trabalhar a leitura e a escrita, na relação verbal e não-verbal em uma turma de 9º ano de inclusão. Essa proposta se coadunou com o que formulam Fedatto e Machado (2007, p. 9) ao afirmarem que “o real da sala de aula é a heterogeneidade, a instabilidade, a polêmica, o litígio, a diferença”.

Se o real da sala de aula é onde se constitui a diferença, precisamos discutir o fato de os alunos de turma de inclusão não terem seus gestos de interpretação legitimados na escola. Eles são vistos como sujeitos que não vão para a escola com a finalidade de estudar, mas para passar o tempo. Para Pfeiffer (2003, p. 103), “A escola não admite uma diversidade de sujeito leitor – proveniente de formações

discursivas diferentes”. A escola concebe a interpretação como mera decodificação e busca a homogeneização dos sentidos, administrando-os

Martins e Silva (2000, p. 11), ao referir-se ao deficiente intelectual, também formula que “[...] ele não é um locutor autorizado, nem tem uma posição discursiva legítima – ele é reduzido ao silêncio”. Segundo a autora, o aluno deficiente intelectual é significado pela “falta” constitutiva da deficiência, mas não significando como sujeito autor nesse espaço do dizer, ele significa e significa em processo de divisão e individualização. Da mesma forma, a escola exclui os alunos que não demonstram habilidade em leitura e escrita verbal.

“Em seus processos de individualização dos sujeitos pelas instituições, praticadas pelo Estado, a escola tem um lugar central, mantenedor da Escrita e de sua tradição. Enquanto tal, o sujeito individualizado pela escola tem a marca de sua legitimidade – escolarização – enquanto pratica a letra que se liga a imprensa.” (ORLANDI, 2004, p. 117).

Faz-se necessário discutir um outro movimento que acontece na escola, a ditadura da escrita. A escola também não legitima a linguagem não-verbal e nem o aluno que necessita dela para melhor se desenvolver. Mas, “tanto a linguagem verbal como a não-verbal têm caráter político-ideológico-histórico” (BOLOGNINI, 2007, p. 19). Isso afeta consideravelmente que se produzam gestos de leitura e de escrita na escola por todos os alunos, pois nem todos dominam a leitura e a escrita verbal, mas ainda assim, são capazes de produzir gestos de leitura e autoria na escola, pois “ainda quando há interdição de interpretação, há espaço de trabalho do sujeito e da história na relação com os sentidos” (ORLANDI, 2012a, p. 138).

Na escola, “[...] há uma predominância da prática escrita, de estudo de gramática, de técnicas e procedimentos que focalizam a escrita e suas formas de realização [...]” (NUNES, 2003, p. 29) e “[...] isso representa a expressão do maniqueísmo escolar que vê em outras formas de linguagem sua manifestação rebaixada. Não se trata da capacidade de compreensão do aluno e, no interior desta sua capacidade de compreender textos escritos.” (NUNES, 2003, p. 29).

Uma turma de inclusão com deficiente intelectual e alunos com defasagem e dificuldades de aprendizagem normalmente apresenta dificuldades em lidar com a linguagem verbal que a escola privilegia, por ser “[...] entendida como legitimadora e evidenciadora dos fatos – é porque está escrito que é” (PFEIFFER, 2003 p. 91).

Mesmo sabendo que o trabalho com a escrita detém a maioria das práticas de leitura e interpretação na escola, “o importante para a AD não é só as formas abstratas, mas as formas materiais de linguagem (ORLANDI, 1995, p. 34).

Também é necessário, “[...] que lembremos que a ‘não leitura’ pode ser entendida como um movimento de resistência e de afirmação da identidade” (PFEIFFER, 2003, p. 103) e não apenas atrelada ao fato de não saber ler.

Segundo Orlandi (2012a, p. 12),

Como os sentidos não são indiferentes à matéria significante, a relação do homem com os sentidos se exerce em diferentes materialidades, em processos de significação diversos: pintura, imagem, música, escultura, escrita etc. A matéria significante – e/ou a sua percepção – afeta o gesto de interpretação, dá uma forma a ele.

Trabalhar com a forma material do corpo em *performance* no teatro de luz negra proporcionou desenvolvermos gestos de leitura e escrita em diversas formas materiais de linguagem, permitindo-nos fazer a relação da linguagem verbal com a não-verbal; a não-verbal representada por gestos corporais, movimentos com o corpo, desenhos, figuras, objetos utilizados em cena, musicalidade, jogo de luzes e cores-*performance*.

Nessa caminhada de prática discursiva de linguagem, também perscrutamos os caminhos os caminhos da metáfora. De forma a atender a dimensão desse novo olhar que nos tomava, a partir da posição professora de linguagem e, agora também, analista de discurso, precisamos apontar a direção que a metáfora nos permitiu alcançar.

2.3.1.1 A metáfora como fato de linguagem a ser trabalhado nas aulas de língua portuguesa

Faz-se importante aqui traçar nosso percurso pela AD de linha francesa, que conhecemos durante nossa formação no mestrado, e com a qual estamos desenvolvendo este produto final – o resultado do projeto de intervenção – e dissertando sobre seu processo. Ao confronto de uma professora que se fez, por vezes, inquieta com o seu ofício, também a fez imergir na compreensão do que era metáfora, por essa teoria. E isso não se deu apenas pela curiosidade, ou por desconhecer metáfora, mas exatamente por conhecê-la, por já tê-la ensinado durante

anos em sala de aula, considera-se que foi tão difícil compreendê-la por essa nova e intrigante perspectiva teórica.

Esse processo foi demasiadamente doloroso, ao passo que compreendemos, que não era mais necessário desaprender o que já sabíamos e substituir, mas construir a partir do que já sabíamos um novo olhar. Nessa medida, partimos de um conhecimento sobre metáfora, que constituía nossa forma de ensinar e que nos parecia tão única e estanque, para um aperfeiçoamento desse saber.

Quando retomamos a memória da nossa forma de ensinar metáfora na sala de aula, antes de conhecermos a AD, nos deparamos com alguns enunciados que usávamos para exemplificar o conceito e gerar uma compreensão que considerávamos significativa para os alunos.

Escrevíamos no quadro negro: [O menino pagou *um mico*.] e [Sua pele é *uma seda*!]

A partir desses enunciados era fácil explicar para os alunos que metáfora era uma linguagem figurada, a partir de um referente que tinha algum significado aparente. Explicávamos que o referente, o mico leão (uma espécie de macaco), estava sendo usado para substituir a figura de algo que provocava o riso nas pessoas, pelas suas trapalhadas e acrobacias de galho em galho. Essa explicação trazia o sentido que para nós era evidente de substituição significativa de referente. A confirmação dessa afirmação se dava principalmente quando reforçávamos com a pergunta: “O menino fez algum pagamento usando um macaco?”. Os alunos diziam quase que seguramente: “Não, ele apenas passou vergonha e fez os outros rirem”.

Ao afirmar “Sua pele é *uma seda*”, usávamos o artifício da comparação com a preposição *como* e aproveitávamos para explicar as duas figuras de linguagem e suas diferenças, basicamente pela composição na escrita – usando a preposição “como”, comparação e sem o “como”, metáfora. Nesse último exemplo, por já termos tido a experiência de visualizar uma produção do bicho da seda, no Paraná, na nossa infância, também questionávamos aos alunos se eles conheciam o bichinho da seda em produção, ou se eles já haviam tocado no casulo ou no tecido conhecido como seda, para que pudessem descrever a sensação desse toque. Os alunos eram levados a relacionar/comparar a pele macia ao toque do tecido ou do casulo da seda e a fazer essa relação de sentido e referencial.

Durante o percurso do mestrado, ao desenvolvermos a proposta na sala de aula, compreendemos que não era aprender sobre metáfora que precisávamos, mas compreender além do que já havíamos aprendido e ensinado por anos de profissão.

Para compreendermos a diferença entre o que havíamos aprendido e ensinado por anos, além de revisitarmos nossa prática, tivemos que voltar o nosso olhar para várias referências sobre o conceito e funcionamento de metáfora. Concluimos que não estávamos ensinando metáfora equivocadamente, mas sob uma perspectiva que considera o sentido como único, evidente, transparente e que também não nos fazia refletir sobre os sentidos postos em circulação, mas como os sentidos que estavam lá, administrados.

Nessa medida, revisitaremos algumas considerações para darmos visibilidade ao processo de transição desse novo olhar sobre a metáfora.

2.3.1.2 O funcionamento da metáfora

A metáfora tem sido objeto de muitas reflexões ao longo da história, mesmo assim elas ainda não são suficientes para elucidar as questões que são discutidas a respeito da sua formulação. O conceito de metáfora, enquanto fenômeno social e histórico, tem sido apresentado como tendo sua origem em Aristóteles, o filósofo grego, no âmbito da poética e da retórica. Em sua visão clássica, o nome ou a palavra era a unidade de referência.

Segundo ele, existiam duas formas de nomes. Os nomes poderiam ser classificados em simples ou compostos. Os simples teriam sentido único, literal, pois eram os primeiros, os originais. “[...] os que não são constituídos de partes significativas, como a palavra *γῆ* (terra). As palavras compostas, ou seja, que carregavam outros sentidos a partir da primeira, era considerada estrangeira, metáfora, ornamento, como se observa nesse trecho: “Cada nome, depois, ou é corrente, ou estrangeiro, ou metáfora, ou ornato, ou inventado, ou alongado, abreviado ou alterado.” ARISTÓTELES (1993, p. 107.). No âmbito do seu conceito, a metáfora não é espécie, é gênero, princípio básico.

Seguindo a compreensão de Aristóteles (1993, p. 107), “a metáfora consiste em transportar para uma coisa o nome da outra, ou do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou da espécie de uma parte para a espécie da outra, ou por analogia”.

Por analogia, o filósofo diz que:

[...] o segundo termo está para o primeiro em igual relação em que o quarto está para o terceiro, porque neste caso, o quarto termo poderá substituir o segundo, e o segundo o quarto. E algumas vezes os poetas ajuntam o termo ao qual se refere a palavra substituída pela metáfora. (ARISTÓTELES, 1993, p.107)

Ao fazer crítica à elocução nos poemas homéricos, Aristóteles classifica a elocução entre a *clareza* e a *baixeza*. Para o autor, “a linguagem que é constituída por vocábulos correntes” é classificada como “claríssimas, mas baixa” Em sua concepção, constitui-se uma elocução “elevada a poesia que usa vocábulos peregrinos e se afasta da linguagem vulgar”. Para o autor, a metáfora, as palavras estrangeiras, as alongadas, ou seja, todas as que não são do que ele chama de “uso corrente” (grifo nosso) são classificadas como sendo palavras elevadas à elocução poética.

Para Aristóteles (1993, p. 119):

Grande importância tem, pois, o uso discreto de cada uma das mencionadas espécies de nomes, de nomes duplos e de palavras estrangeiras; maior todavia, é a do emprego das metáforas, por que tal se não aprende nos demais, e revela portanto o engenho natural do poeta; com efeito, bem saber descobrir as metáforas significa bem se aperceber das semelhanças.

Das elocuições de Aristóteles postas aqui, são destacadas duas formas de elucidar a metáfora: como transporte e como “palavra” ou “espécie de nome” semelhante. Para o autor, a metáfora revela capacidade criativa do poeta, por isso ela é de maior relevância.

Ao recorrermos aos dicionários mais conceituados da língua portuguesa como Aurélio Ferreira (1999), o autor recorre a metáfora de Aristóteles em, palavra de origem grega, *metaphora*, e descreve por “tropo que consiste na transferência de uma palavra para um âmbito semântico que não é o do objeto que ela designa, e que se fundamenta numa relação de semelhança subtendida entre sentido próprio e figurado; translação”.

Em Evanildo Bechara (2009a, p. 59), a metáfora é conceituada como “figura de linguagem em que um termo substitui o outro a partir de uma relação de semelhança entre eles”. Também em Bechara (2009b, p. 329.) a metáfora é vista entre as

principais causas que motivam a mudança de significação das palavras por: “translação de significado motivada pelo emprego em solidariedades, em que os termos implicados pertencem a classes diferentes, mas pela combinação se percebem também como assimilados. Nesse contexto o gramático ressalta que a metáfora não é o resultado de uma comparação abreviada. A comparação, é para ele, uma metáfora explicitada. Ainda, o que importa para ele é a distinção entre metáforas, “a metáfora linguística (linguisticamente motivada pelo descompasso dos termos implicados nas solidariedades) da metáfora motivada extra linguisticamente pelo nosso saber sobre as coisas”.

Em todos os conceitos abordados, a metáfora se faz na relação de transferência entre palavras com alguma relação de afinidade, sendo uma dessas palavras com seu sentido literal e a outra com sentido que não lhe é próprio, figurado. Ferreira (1999.) e Bechara (2009.) em suas colocações coadunam com o que Aristóteles já propunha, que além de serem palavras postas numa relação de transferência, tropo, também apresentam entre elas uma relação de semelhança.

Por mais que Aristóteles fizesse a separação entre palavras (nomes) originais, cujos conceitos seriam para ele, literais, presos em seu sentido original, das palavras com sentido figurado, que se faz sentido em relação a primeira, não há como prever ou delimitar a origem dos sentidos. E Pêcheux (2011, p. 158) vai dizer:

Isso suporia que não há, de início, uma estrutura sêmica do objeto, e em seguida aplicações variadas dessa estrutura nesta ou naquela situação, mas que a referência discursiva do objeto já é construída em formações discursivas (técnicas, morais, políticas...) que combinam seus efeitos em efeitos de interdiscurso. Não haveria assim naturalidade “técnica” do balão livre ou da estrada de ferro, ou naturalidade “zoológica” da toupeira, que seria em seguida objeto de metáforas literárias ou políticas; a produção discursiva desses objetos “circularia” entre diferentes regiões discursivas, das quais nenhuma pode ser considerada originária (PÊCHEUX, 2011, p. 158).

Para a AD, “Em princípio, não há sentido sem metáfora. As palavras não têm nessa perspectiva, um sentido próprio, preso a sua literalidade” (ORLANDI, 2015, p. 42), pois quando um sujeito escolhe dizer uma palavra e não outra, não há como prever a intencionalidade do sujeito falante. Nesses casos uma palavra por outra pode

provocar uma mudança de formação discursiva que, por sua vez, indica um deslize ou uma ruptura de sentidos e isso não há como prever ou controlar.

Ao ensinar anteriormente, nos filávamos na perspectiva tradicional de ensino, em que a metáfora é colocada como uma comparação implícita. Nessa perspectiva algumas palavras ou expressões compartilhariam traços de semelhanças entre si, através do uso do sentido figurado. Descobrimos que essa perspectiva não é suficiente para elucidar os efeitos de sentidos que podem ser produzidos ao considerarmos as condições de produção de um discurso. Mais do que explicada pela retórica, poética, semântica formal e pragmática, a metáfora é um sentido que vai além do figurado previsto.

A metáfora se produz em sentidos suspensos, em redes que derivam para significações outras. Então, ao considerá-la como um elemento de linguagem a ser ensinado durante o desenvolvimento do projeto, além de pensarmos na polissemia e no deslize de sentidos, pois, para Orlandi a metáfora é responsável pelos deslizamentos de sentidos, pela deriva, pela transferência. (2012b, p. 154-155), era preciso considerar também as condições de produção sócio-históricas e culturais nas quais as metáforas são produzidas.

Ainda para a autora (2013, p. 6), “[.] a constituição dos sentidos, e dos sujeitos, tem na base a metáfora”. Isso ocorre porque não há como ter discurso se não existir a interlocução, a troca. Essa interlocução possibilita ao dizer vir a ser outro, pois as palavras não significam simplesmente por serem palavras, mas por se constituírem imbricadas em formações discursivas das quais se inscrevem em um movimento com a ideologia.

Postas essas considerações, compreendemos que diferentemente dos estudos da metáfora na retórica e na literatura e a forma com havíamos aprendido ao longo da nossa formação e praticávamos ao ensinar, a AD considera o deslocamento do discurso produzido no/para o sujeito em um movimento de um discurso a outro discurso, pois o discurso não pode ser tomado como fechado em si mesmo, mas nessa relação que se faz com outros discursos.

O efeito metafórico afeta todo o discurso porque ele passa pelos limites de um interdiscurso (memória do dizer) a outro e é dessa forma que conseguimos pensar o

corpo desse projeto e compreender os motivos de o nosso projeto ter sido considerado “uma explosão de metáforas”⁸.

Todas as nossas atividades de leitura e de produção nas diversas formas materiais de linguagem nos convocaram a dar visibilidade aos sentidos produzidos. Passamos por um processo de construção do arquivo temático, à medida que formulávamos e constituíamos o teatro na/em *performance*. Arquivo “no sentido amplo de ‘documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão’” (PÊCHEUX, 2010, p.51), A metáfora foi o elemento da linguagem que possibilitou a compreensão das interlocuções dos discursos produzidos durante todo o processo e que por fim reverberou em sua circulação.

Chegamos à compreensão de que o nosso trabalho estava sendo considerado uma explosão de metáforas por estarmos praticando o tempo todo na sala de aula um processo que permitia dar visibilidade aos alunos à movência dos sentidos. Nossa proposta de atividades e análises, ao longo do processo, no que tange à inscrição da metáfora, se realizou da seguinte forma:

1- Leitura da metáfora: está na base de toda a intervenção ao dar lugar a uma reflexão e ao propor atividades que pensam o deslocamento de sentidos de um lugar para o outro: a construção do arquivo, a comparação daquilo que é dito no dicionário com aquilo que vem à tona em uma entrevista com comerciantes, a busca por outras formas de o sentido ser formulado, do escrito para o sonoro, do sonoro para o escrito, da palavra para a imagem, da imagem para o gesto do/no corpo, entre outros.

2- Produção da metáfora: consiste nessa prática discursiva toda, na realização de todas essas atividades.

Com esse olhar para a proposta, conseguimos compreender que a metáfora já estava sendo ensinada/aprendida, pois essa prática se dava durante o processo sem mesmo dizer aos alunos que se tratava do seu ensino.

⁸ Na qualificação do ainda esboço deste trabalho, o projeto inicial, a Prof.^a Dr.^a Greciely Cristina da Costa nos alertou sobre a metáfora. Ao fazer isso, ela expressou-se dizendo que o nosso projeto era uma explosão de metáforas, termo que coloco no trabalho em grifo, por nos parecer muito original sua expressão ao analisar nossa proposta. Para ela, o trabalho a ser desenvolvido com os alunos era essencialmente um trabalho com a metáfora, logo a metáfora poderia ser considerada por nós como um fato de linguagem a ser ensinado. Essa colocação, embora possa ter parecido dar maior densidade a este trabalho, consideramos o presente especial dado por ela para conduzir nossas aulas e análises. Por fim, essa foi a cereja do nosso bolo que tivemos o prazer de degustar.

Ao voltar o nosso olhar para as atividades realizadas, em um dado momento do processo, compreendemos, por fim, que o ensinar metáfora já havia ocorrido, mas não havíamos parado para observar como se dava esse funcionamento. Para tanto, deixaremos que a descrição das atividades corrobore para elucidar melhor como esse processo se deu.

Os gestos de interpretação produzidos na/em *performance* constituíram-se como *corpus* de análise, e nos permitiu compreender que a linguagem não é transparente e que a língua não é apenas um instrumento de informação e de comunicação, mas que ela produz sentidos entre locutores. Ao produzir sentidos, parece ao sujeito que o sentido só pode ser aquele, dá a ideia de transparência quando o sentido sempre pode ser outro, todavia depende das condições de produção do discurso, da ideologia e da historicidade ao constituir, formular e circular seus dizeres.

Pensar na produção de sentidos nessa perspectiva nos abriu possibilidades de sentidos outros. Permitiu-nos entender que um discurso pode produzir um efeito no sujeito professor e outros efeitos de sentido nos seus alunos, e que nem um e nem os outros são transparentes; embora o discurso passe a ideia de transparência, todos os sujeitos estão sujeitos ao interdiscurso. “A noção de efeito supõe, entre outras coisas, a relação de interlocução na construção de sentidos. Sem esquecer que os sentidos não são propriedades privadas: nem o autor, nem o leitor. Nem tampouco derivam da intenção e consciência dos interlocutores” (ORLANDI, 1999, p. 103).

Nessa medida, não podemos ter certeza de como as pessoas estão significando/interpretando as palavras que supomos serem as mesmas para todos, porque não temos o controle sobre o modo como a ideologia funciona, constituindo o indivíduo em sujeito, nem como os sentidos fazem sentido para os sujeitos.

Ao trabalharmos considerando essas possibilidades de sentidos, também é interessante entender que os sentidos podem ser vários, mas não qualquer um, pois os sentidos fazem relação com a ideologia, com a história, o interdiscurso (memória do dizer) .

Para Pêcheux (2015), poderia haver um “real” que não se tratava mais das coisas a saber, que não pertencia àquele universo logicamente estabilizado, mas o que produzia sentidos outros, com possibilidade de derivas. Logo: “um real constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite,

não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos” (PÊCHEUX, 2015, p. 43).

Os alunos construíram uma forma material de texto em *performance*, produzindo gestos de leitura, interpretação e autoria a respeito do tema desenvolvido. Os gestos de interpretação possibilitaram construir essa forma material de texto a partir de uma situação-tema que pode ser redigida, comentada entre eles, esquematizada, organizada para a produção das cenas.

Assim como também formula Orlandi (2012a p. 14),

Em nossa perspectiva, qualquer modificação na materialidade do texto corresponde a diferentes gestos de interpretação, compromisso com diferentes posições de sujeito, com diferentes formações discursivas, distintos recortes de memória, distintas relações com a exterioridade.

Novos gestos de interpretação foram sendo mobilizados, os sentidos tornaram-se outros, tanto para os alunos quanto para os professores e os expectadores da peça. A textualidade esteve sendo trabalhada como um processo que expôs “o corpo da linguagem às suas formulações, versões possíveis em materialidades e condições diversas” (FEDATTO, 2013, p. 35).

Essa forma de teatro foi uma construção democrática e aberta à diversidade da sala de aula e possibilitou a todos os alunos se colocarem como sujeitos do seu dizer, produzirem gestos de autoria na leitura e na escrita em que comparecessem a linguagem verbal e principalmente a não-verbal.

Para Lagazzi (2015b, p. 239), o espaço da escola, na relação que se faz entre sujeito/professor e sujeito aluno, se configura em uma fronteira que tende a barrar a autoria. Para que o processo de autoria aconteça é preciso que haja uma reorganização simbólica dessas fronteiras a fim de que o sujeito se aproprie do saber e se responsabilize pelo seu dizer.

Por ser uma forma de teatro formulado através da musicalidade, imagens visuais, gestos corporais, objetos em cena e uso e criação a partir da ideia do uso de luzes negras em um ambiente totalmente escuro, a não exploração do verbal como única entrada da linguagem na produção de texto, as barreiras desses limites entre professor/aluno, escola/sala de aula, linguagem/escrita, discurso autoritário/discurso polêmico se re(organizaram) e re(significaram) o espaço da escola. Espaço posto para a inscrição do sujeito autor.

Não é que a hierarquia estabilizada do saber, aqui, tenha sido posta em oposição, aluno/ensina, professor/aprende, mas toda a estrutura historicamente colocada para a construção do conhecimento historicamente imposto pela instituição escola foi desestabilizada pouco a pouco e isso gerou um processo de construção da autoria.

Como Lagazzi (2015b, p. 244) afirma, é “fundamental buscar condições para que o desejo de saber e a identificação com o conhecimento estejam em contradição com a hierarquia da autoridade de saber. Desestabilizar a sobre determinação da hierarquia”. Desta forma , o sujeito aluno teve a oportunidade de desenvolver gestos de interpretação e ter a ilusão de estar na origem do seu dizer, de se pôr como sujeito/autor do seu discurso, de ter sua voz legitimada no espaço escolar.

2.3.2 O teatro/*performance* de luz negra como possibilidade de prática inclusiva e colaborativa

O trabalho com o teatro/*performance* também foi pensado por propiciar condições de promover o trabalho colaborativo, entre os alunos, por ser essencialmente um trabalho coletivo, em que um aluno precisa do outro para que de fato seja desenvolvido. Considerando que há exclusão também entre os alunos, essa forma de trabalhar em grupo se fez necessária.

Para que o trabalho colaborativo acontecesse foi necessário o planejamento das atividades em articulação com o professor de AEE. Articular essa participação com a sala de recursos não é uma prática comum dentro da escola, pois ela demanda desprendimento por parte do professor regular em buscar alternativas junto ao professor especializado para atender as especificidades da deficiência que o aluno apresenta.

Estamos todos no mesmo barco e temos de assumir o comando e escolher a rota que mais diretamente nos pode levar ao que pretendemos. Essa escolha não é solitária e só vai valer se somarmos nossas forças às de outros colegas, pais, educadores em geral, que estão cientes de que as soluções coletivas são as mais acertadas e eficientes. (MANTOAN, 2003, p. 9).

O ensino colaborativo é uma prática discursiva em que a heterogeneidade é preciosa, a multiplicidade é a base, as fronteiras são ambíguas e o equívoco é

constante e deve ser trabalhado. Essa prática é o lugar no qual o sem-sentido pode vir à tona.

Nessa forma de trabalho, todos os profissionais da escola devem compreender suas responsabilidades com a inclusão no âmbito escolar, no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 45.).

Não tínhamos a compreensão de dividir a responsabilidade em planejar, instruir e avaliar nossas aulas com o professor de AEE, mas de participar a ele nossos anseios, nossas propostas e trocar informações relevantes ao desenvolvimento do projeto, para que tivéssemos êxito ao lidar com as especificidades do aluno com deficiência em sala de aula regular.

Inicialmente, levamos a nossa proposta para a professora da sala de recursos multifuncionais da escola. Expomos as ideias do projeto e colaborou na elaboração de algumas atividades que seriam executadas. Na discussão sobre as dificuldades encontradas no tocante a lidar com as especificidades da deficiência, a professora nos sugeriu caminhos viáveis para se chegar a um resultado mais eficiente. Embora eu já conhecesse o aluno de outros anos, essa troca com o AEE foi determinante para alinharmos algumas ideias.

Contamos, também, com a colaboração dos gestores, demais professores da turma e funcionários da escola, para que todos, em coautoria, nesse processo de formação, colaborassem para uma aprendizagem mais significativa e inclusiva dentro da escola.

Então, fizemos uma explanação do projeto na Sala do Educador, momento em que os participantes puderam questionar nossa proposta, sugerir formas de lidar com as situações diversas na escola, formalizando esse sentimento de colaboração para que o projeto fosse viabilizado.

Toda essa rede de colaboração precisava ser formada para que o clima e a fomentação da inclusão acontecessem na escola. Normalmente, cada professor/funcionário e cada aluno desenvolve seu trabalho diário, mesmo que cercado de pessoas, como um trabalho solitário e individual. Mas, para que a inclusão aconteça, é preciso que se perceba o outro e, é na relação com o outro, que a inclusão se efetiva.

Para tanto, fez-se necessário propor atividades nos aspectos de formulação, constituição e circulação do teatro da *performance* de luz negra que possibilitassem, além da inclusão, a formação atrelada à interação dos alunos, sem negar as diferenças, a heterogeneidade da turma, mas contribuindo para a colaboração mútua em que os alunos pudessem formar uma rede de saberes compartilhados. “Qualquer ação física/presença cênica, nesse sentido, gera uma rede afetiva e, portanto, é sempre coletiva” (FERRACINI, 2014, p. 227).

Depois de todas as explicações e contribuições, revisitamos nossas atividades previstas e levamos a nossa proposta novamente aos alunos envolvidos.

Ao tratarmos de teatro, buscamos conhecer o que se tem a respeito da metodologia do teatro na sala de aula. Por ser essencialmente um trabalho coletivo, essa forma de peça de linguagem se adequava a nossa proposta de experimentação, que buscava o envolvimento e a contribuição de cada aluno durante o processo.

Os diferentes sentidos que os alunos atribuem a um dado objeto de estudo e suas representações vão se expandindo e se relacionando e se revelando, pouco a pouco, uma construção original de ideias que integra as contribuições de cada um, sempre bem-vindas, válidas e relevantes. (MANTOAN, 2011, p. 65).

Ainda refletindo sobre a exclusão que acontece nas escolas, o teatro também pode ser encarado como possibilidade de desenvolver, de mostrar-se ao expectador, de dar voz e visibilidade àquele que parecia não estar na escola, pelos sentidos de não pertencimento e de incapacidade que circulavam. “É preciso lembrar, entretanto, que alunos com deficiência não são os únicos cujo rendimento diverge dos “padrões” comuns, principalmente quando métodos e práticas de ensino não trazem nada que contemple as diferenças em sala de aula” (MANTOAN, 2011, p. 22). Nessas condições de produção, é necessário que a escola busque se adequar para atender essas demandas, a fim de contribuir com o acesso a todos no ambiente efetivo de aprendizagem.

Entretanto, essas demandas não se legitimam histórica e ideologicamente pela escola, por ser esta o espaço de poder que legitima a escrita, valorizando o aluno que se enquadra nos padrões. É nessa filiação ideológica que se encontram muitos professores e, por isso, a resistência dos docentes às (re) significações de suas práticas. Muitas vezes acabam por adotar uma postura menos humanizada e a escola

não consegue atender às expectativas previstas no ciclo de formação humana. Segundo Arroyo (1999, p. 63),

Significa repor nosso ofício em outros patamares, descobrirmo-nos profissionais do pleno desenvolvimento humano. Entendermos as temporalidades, os ciclos da formação humana, assumirmo-nos profissionais do desenvolvimento humano, requalificarmo-nos, recuperando dimensões permanentes em nosso ofício de mestres.

Essa postura de resistência ocorre principalmente em salas de inclusão. Nelas, muitas vezes, não há um planejamento que contemple todos os alunos, não há atividades adaptadas de acordo com as habilidades de cada criança e nem de acordo com as suas limitações. Também não há uma constante preocupação em contribuir para que os alunos em defasagem e dificuldades de aprendizagem se superem, pois, na maioria das aulas, o foco está voltado para cumprir os conteúdos programados para naquela fase ou ciclo. As avaliações normalmente são pautadas pelos objetivos de aprendizagem do ensino fundamental. Temos como exemplo o que orienta a Secretaria de Educação:

Ressalta-se que para inserir os conceitos avaliativos no Sigeeduca, o professor deverá considerar a aprendizagem do estudante de acordo com o que foi planejado e efetivamente trabalhado para o bimestre em curso, considerando também que a proficiência para o objetivo que está no sistema deverá ser consolidada ao final do ciclo. (MATO GROSSO, 2016, p. 9)

Os objetivos que constam no sistema educacional do estado determinam conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos em cada ciclo/fase de ensino enquadrando o conteúdo às idades séries/ciclo dos alunos, ou seja, de acordo com o ciclo em que se encontram. Esse aspecto contradiz o respeito às diferenças, pois algumas crianças, mesmo em idades iguais aos seus pares, não apresentam as habilidades consolidados, ao final do ciclo, como se prevê.

Assim, ao trabalhar com diversas peças de linguagem, nos aspectos formulativos, constitutivos e de circulação dos sentidos do teatro/performance de luz negra, como professora, o que busco [...] é a visão de um mundo em que o homem se revele a si mesmo, uma cena que mostre ao homem os extremos que podem atingir suas emoções, que lhe dê consciência de seu potencial, do que ele poderia ser se a vida não lhe opusesse obstáculos” (LOPES, 2003 apud FERRACINI, 2003, p. 19).

Trabalhar a formação humana do sujeito aluno/sujeito professor significa dar espaço para que a *performance* explore “as arestas do vir a ser a partir do trabalho de significação nas diferentes materialidades que constituem uma cena performática. Sendo estes modos de interferir no mundo” (SALLES, 2017, p. 98).

Para iniciar o trabalho contemplando essa diversidade nas turmas de inclusão também é necessário avaliar, fazer uma sondagem inicial da turma, a fim de averiguar as dificuldades e as habilidade dos alunos e, a partir dela, organizar as atividades. Diante disso, não se pode priorizar nem os considerados mais avançados e nem aqueles com mais dificuldades. Há que se ter um olhar plural, planejar de forma a atender toda a diversidade na sala de aula, adaptando atividades e propondo aulas mais participativas, com temas comuns aos alunos, que gerem algum significado para eles.

Assim, o(s) método(s) escolhido(s) deve(m) ser aquele(s) que atendam a todos, pois os conhecimentos teóricos são condição essencial para que a aprendizagem se efetue. Para Carvalho (2008, p.46), deve se observar a criança e, de acordo com os registros, propor atividades que facilitem o aprendizado daquela que não está acompanhando as demais, que apresenta alguma dificuldade em desenvolver determinada proposta. Por isso, é necessário que o professor conheça o seu aluno para que não se crie uma barreira para o sucesso no aprendizado. Como salienta Cavassin (2008, p. 48),

O Teatro, assim, pode ser a brecha que se abre na nova perspectiva da ciência e ensino-aprendizagem, pois envolve essencialmente o que o soberanismo da lógica clássica e do modelo racional excluía; o ilógico, as possibilidades (o “vir a ser”), a intuição, a intersubjetivação, a criatividade... enfim, elementos existentes nas relações dessa manifestação artística e que são princípios para a concepção de Inteligência na Complexidade e vice-versa.

O importante, aqui, é salientar que toda criança aprende, mesmo diante de qualquer dificuldade ou limitação. Por isso é necessário que, especialmente, as turmas de inclusão possam receber atenção por parte de toda a organização escolar, a fim de dar o devido respaldo aos casos que assim o requeiram, com atividades adaptadas e avaliações diversificadas. Com o fazer teatral performático foi possível considerar todas essas questões.

3 UMA TEORIA PARA ALÉM DOS LIVROS

O ensino-aprendizagem não acontece por mágica. Para que a prática pedagógica seja validada há a necessidade de uma fundamentação teórica que a sustente. Essa necessidade fundamental nos tomou de forma muito intensa ao entrarmos em contato com a AD. Mesmo sendo uma teoria que não se refere a uma metodologia de ensino, depois de tocados pela AD, consideramos impossível sermos os mesmos professores em sala de aula; algo realmente nos mudou.

Ao conhecermos essa teoria nos tornamos outros sujeitos professores, que já não se sentem confortáveis ao saber que os sentidos são moventes, que eles se fazem na interlocução com outros sujeitos e outros discursos e em determinadas condições de produção.

Inauguramos uma forma de pensar o ensino para além da forma de dar aula, mas sobretudo pela responsabilidade em colocar em evidência, para a escola, as relações de poder constituídas socio-historicamente que afetam a nossa relação de ensino aprendizagem. E ainda pela necessidade de problematizar os discursos que circulam na escola como evidentes.

Uma vez afetados pela AD, nossa prática na sala de aula também foi afetada. Por ser uma disciplina de entremeio, nessa relação que se faz entre psicanálise, linguística e marxismo, ela problematiza a forma de interpretar e de ensinar.

Ao se situar nesse lugar, a análise de discurso, com seu objeto, o discurso, produz um re-desenho das ciências humanas e sociais. Ao mesmo tempo desfaz a ilusão de que a linguagem é um instrumento neutro, o suporte do pensamento, ou apenas um meio de comunicação. Isso afeta a maneira como se passa a considerar a forma material da linguagem nas práticas sociais e a necessidade de conhecer seu funcionamento no exercício de várias profissões. Mais que isso, no século em que se afinam novas tecnologias da linguagem em que a mídia se apresenta em sua onipresença, a análise de discurso é a disciplina que pode compreender como os sentidos, e os sujeitos, se constituem, se formulam e circulam. (ORLANDI, 2013, p. 235).

Nessa perspectiva, a AD trabalha a produção de sentidos e é um dispositivo de interpretação na medida em que sempre questiona o modo como uma interpretação foi produzida; problematiza assim as maneiras de ler, de ensinar, de praticar a linguagem em diferentes condições de produção. “A questão da interpretação para a

análise de discurso é uma questão fulcral. É uma questão de língua e do sentido” (ORLANDI, 2012a, p. 149).

Dessa forma, não há mais como não considerar a nossa prática afetada pela AD, assim como nas demais relações que fazemos uns com os outros, pois a partir dessa compreensão teórica, não aprendemos um método de ensino, uma fórmula para dar aula, mas a refletir sobre como pensamos o nosso sujeito aluno, a nossa sala de aula, a nossa posição professor – fundamental para a formação em linguagem que almejamos.

3.1 Os primeiros rabiscos para a o projeto de intervenção na escola

No que antecedeu a escolha das atividades propostas na intervenção, foi possível pensar na turma a ser escolhida para o desenvolvimento do projeto. A escolha da turma teve como critério a dificuldade da escola em realizar um trabalho de inclusão de alunos com deficiência, com transtorno globais do desenvolvimento (TGD), com dificuldade e/ou defasagem de aprendizagem e demais alunos que a compõem.

Partindo do imaginário que nos constitui, de que o aluno com deficiência intelectual tem maior dificuldade em vivenciar o processo de inclusão escolar e que a inclusão precisava ser efetivada principalmente nessa turma, a escolha, além de ser um desafio interessante, também nos permitiu trabalhar com uma deficiência que nos intrigava e que nos motivava a pesquisá-la. Então, escolhemos o 9º ano C, uma turma com 27 alunos matriculados (previamente) e que havia entre eles um aluno diagnosticado com deficiência intelectual.

Tivemos um diálogo com os alunos a respeito do desenvolvimento do projeto e o objeto a ser trabalhado, que, bem aceitos, nos permitiram, ainda nesse primeiro encontro, escolher em conjunto um tema a ser discutido durante todo o processo.

Os alunos ficaram muito animados por terem sido escolhidos e, naquele momento de entusiasmo, fomos para o quadro registrar quais eram os temas que eles gostariam de discutir durante as aulas. Muitas foram as contribuições e o quadro-negro ficou cheio de propostas. Para realizar a votação, os alunos fizeram um movimento interessante: se fecharam em grupos para que as suas escolhas tivessem representatividade. Um grupo de 9 alunos elegeu o tema “bebidas” para ser discutido; o outro grupo de 11 decidiu por “desigualdade social” e os demais temas não tiveram

muitos adeptos. Ficamos no primeiro momento com os dois temas mais votados, mas, realizado o exame de qualificação, optamos apenas pelo mais votado.

Em seguida foi necessário um diagnóstico da aprendizagem dos alunos para entendermos quais as dificuldades e habilidades que a turma como um todo apresentava no que concerne ao trabalho com a linguagem.

A avaliação diagnóstica é uma avaliação inicial da turma que pode acontecer de forma diversificada. Segundo Luckesi (2005, p. 35), ela não é uma avaliação classificatória, é uma avaliação atrelada a um objetivo específico de aferição do estágio em que o aluno se encontra. Entretanto, de acordo com a perspectiva do nosso projeto, o que nos interessava era perceber como os alunos se relacionavam com a língua/linguagem na escola, considerando as especificidades de cada aluno.

Por ser uma turma de inclusão, pressupunha-se a presença de aluno(s) que, pela falta constitutiva da sua deficiência, demandasse(m) atenção diferenciada quanto ao trabalho com a linguagem.

Consideramos também que a turma pudesse ter alunos com o que denominamos “marcas de exclusão”. Nesses casos, também era necessário entender a relação dos alunos com a linguagem na escola, a fim de considerar formas diferenciadas de leituras que contemplassem a todos.

O trabalho com essa turma nos exigia que fizéssemos atividades diferenciadas das habituais, por isso primamos pela linguagem não-verbal por considerarmos que a escola silencia outras formas de linguagem que não a verbal.

Entender como os alunos se relacionavam, não só com a escrita, mas com as diversas formas materiais de texto nos ajudaria a compreender quais as materialidades significantes seriam necessárias para que houvesse um trabalho de leitura mais significativo, pois “uma vez que a escola tem procedido a um corte categórico das práticas do aluno que não se definem no espaço escolar, já que fica excluído o fato de que o aluno não lê só na escola, mas também fora dela” (ORLANDI, 1999, p. 39), reconhecemos a necessidade de romper com essa prática politicamente significada na escola.

Conhecer os alunos é ponto fundamental, não para se fazer um julgamento prévio com a finalidade de dividi-los, mas para saber de onde partir, uma vez que já definimos onde queremos chegar, que é trabalhar língua(gem), considerando as diferenças presentes.

Segundo Nunes (2003, p. 31),

[...] a leitura do aluno é constantemente julgada, avaliada pelo professor. Tal julgamento regula imaginariamente o procedimento de leitura dos alunos, afetando desde a imagem dele na sala de aula até a sua efetiva aprovação escolar.

Para Orlandi (2003, p. 23), “não há uma forma de leitor, mas uma variedade de leitores e, além disso, o próprio leitor muda conforme as situações de linguagem”. Ao propor formas de leitura diferentes das habituais, como ler imagens, sons e gestos corporais, constatamos como os alunos experimentavam os sentidos e se expunham a diversas situações do dizer com seus muitos efeitos. Em cada contato com a linguagem, o sujeito aluno se expõe e significa no espaço da sala de formas diversas. Na medida em que uma materialidade específica era apresentada, novos sentidos eram produzidos, promovendo rupturas no que já estava cristalizado.

Pelo fato de a intervenção ter adentrado o segundo, terceiro e quarto bimestres, a turma já estava vivenciando um processo avaliativo. Então, foram considerados os registros dos professores com os apontamentos do primeiro conselho de classe da turma, as considerações do professor de AEE, do professor do laboratório de aprendizagens, as avaliações escritas já realizadas e os nossos diálogos com os alunos. Esse levantamento de dados constituiu uma fotografia da turma, norteando nossas ações iniciais, a forma como trabalharíamos.

Quando avaliamos uma classe, consideramos todos os processos sistematizados que a escola adota, como o descrito no parágrafo anterior. Entretanto, nos momentos de socialização entre os professores, emergem as angústias da maioria dos professores e da gestão escolar, através de relatos negativos sobre as turmas que têm alunos com marcas de exclusão.

Os alunos que não são legitimados pela escola, por não se enquadrarem às regras estabelecidas de “normalidade”, acabam sendo por outras razões. Essas razões os levam a continuar no ciclo de exclusão pelo seu assujeitamento à marginalização praticada pelo próprio Estado, que provoca a divisão e a contradição ao político.

A segregação não deixa de se inscrever no político. E as manifestações de resistência, também não. Então, se um aluno não tem sua legitimidade na escola pela língua, ele é interpelado em sujeito/marginalizado e assim ele significa. Ele significa, então, como indisciplinado, agressivo, violento, marginal. A coordenação escolar

deixa de cumprir sua função pedagógica dentro da escola para exercer a posição sujeito de delegacia, lugar de denúncia e registro de conflitos e de mediações. Ao avaliarmos a turma de nosso projeto, também observamos todas essas características, pois precisávamos entender os problemas gerais que a turma enfrentava.

Ressaltamos que é muito perigoso iniciar um trabalho partindo de um rótulo que foi criado para uma turma, a partir de relatos e angústias dos professores. Entretanto, neste caso, embora tenhamos buscado ouvi-los, e alguns já fossem por nós conhecidos, por circular pela escola, ou por outras experiências nos anos anteriores, foi necessário *atravessar* os rótulos para conhecer o que o outro lado nos reservava.

No tocante ao trabalho com a língua(gem) observamos, por meio dos instrumentos avaliativos, que predominava na prática de estudos rotineiros, a linguagem verbal escrita. Os alunos não estavam habituados a trabalhos de pesquisa, leitura de imagens, trabalhos com a sonoridade, letras de canção e nem com o corpo, com exceção das aulas de educação física, que primavam pelo futebol de salão. Assim, as primeiras atividades do projeto também nos serviram como continuação da avaliação diagnóstica.

Na coleta de informações com os professores, eles reportaram que sentiam dificuldade em conduzir as aulas na turma pela grande indisciplina e desinteresse dos alunos, que o aluno com deficiência não ficava dentro da sala de aula durante as aulas, que a socialização desse aluno com os demais era muito conturbada, muitas vezes desrespeitosa de ambas as partes. Por não ser alfabetizado, ele não acompanhava as atividades propostas para a maioria dos colegas. Então, esse aluno se inscreve em uma posição discursiva não legitimada pela escola.

Ainda, segundo palavras da professora da Sala de Recursos: “Ele é o único aluno que nós ainda não conseguimos socializar na escola”. Foram frequentes as queixas dos professores de que essa era a “pior” turma da escola, que “o aluno *tal* (grifo nosso) nunca abriu o caderno na minha aula”, que o outro saía para beber água e não voltava, que eles só pensavam em brincadeiras. Foram constantes também as queixas de prática de violência verbal e física dos alunos uns com os outros. Isso também se fazia presente nas avaliações escritas, nas atividades propostas pelos professores, na aferição dos cadernos, no diálogo com os alunos ao se autoavaliarem.

Então, além de termos a constatação que era essa a turma com quem almejávamos fazer o nosso trabalho, também prevíamos o quanto seria desafiador e árduo o caminho a percorrer.

3.2 Das ideias no papel às primeiras atividades

No processo de construção do projeto a ser apresentado para a banca de qualificação foi considerado o caminho que fizemos das leituras e o que foi descrito no tópico anterior. Consideramos as contribuições riquíssimas da banca na pessoa da Dr.^a Gleciely Cristina da Costa, que com muito carinho nos mostrou que a metáfora se fazia presente de forma muito intensa no percurso das atividades do nosso projeto e que ela poderia ser considerada também como um fato de linguagem a ser trabalhado durante a intervenção. A sugestão da Prof.^a Adriana Lins Precioso foi trabalharmos com a linguagem oral. Com muito carinho passamos dias considerando essas valiosas contribuições.

Então, foi possível organizarmos as nossas atividades em torno da constituição, formulação, circulação dos sentidos postos em funcionamento na construção da textualização do teatro de luz negra, ao considerá-lo como forma material de texto *na/em performance* e como prática colaborativa de ensino.

Por se tratar do desenvolvimento de um teatro que envolvia várias materialidades significantes, as atividades foram organizadas por etapas, começando pelo estabelecimento de relações do verbal com o não-verbal – escritas, imagens, vídeos, letras de canções, músicas, som, expressões corporais – e com o tema escolhido pelos alunos para que fosse discutido. Esse planejamento nos convocou a construir um arquivo temático sobre *desigualdade social*, que nos permitiu passear por diversas formas materiais de textos, constituindo a primeira etapa.

A segunda etapa consistiu em fazer uma relação dessas materialidades com o seu funcionamento no teatro/performance de luz negra. Para isso, foi preciso considerar a inscrição do teatro na história, ou seja, historicizar sua constituição para chegar ao que significa na contemporaneidade. Também foi necessário trabalhar com os alunos diversos jogos teatrais, oficina teatral, a construção do enredo, o cenário, ou seja, a linguagem teatral e performática, para somente depois vislumbrarmos uma forma material de texto a ser construído pelos alunos e conseguir pensar o imbricamento das diversas materialidades durante essa construção.

A terceira etapa consistiu em formular o texto a ser apresentado e organizar como uma das formas de circulação do produto final, o teatro/*performance* de luz negra. Para tanto, foram realizados muitos ensaios e a confecção de materiais para a apresentação.

A última etapa consistiu em promover a circulação, apresentação do produto final, à comunidade escolar e posterior avaliação do projeto pelos alunos e coordenação.

Em todo o processo foi considerado o trabalho colaborativo na tentativa de vivenciá-lo como forma de inclusão. Portanto, a maioria das aulas se fizeram em grupos de alunos que ora se mantinham, ora se alternavam em número e em rodízio de alunos. No tocante a essas trocas, os alunos normalmente eram consultados antes de decidirmos como os grupos se formariam.

Consideramos, também, a colaboração do professor de AEE e dos demais profissionais da educação na escola, que participaram dessa nossa forma de fazer inclusão, durante o processo de ensino, tanto na sala de aula como nos demais ambientes e momentos da escola.

Antes do desenvolvimento da intervenção com os alunos, foi necessário que apresentássemos o projeto para os funcionários da escola. Fizemos isso em duas etapas pelo grande número de funcionários e depois fizemos essa apresentação particularmente na Sala de Recursos Multifuncionais para a professora de AEE. Com esta professora pensamos como procederíamos em algumas atividades nas quais eu necessitaria do trabalho colaborativo dela. Aproveitamos também esse momento para colher mais informações que nos auxiliassem no desenvolvimento do aluno com deficiência.

Também por termos sido desafiadas a perceber a metáfora em funcionamento no nosso projeto e promovê-la como objeto de linguagem a ser trabalhado, considerando a forma como a AD trata esse elemento da linguagem e em todas as atividades que foram possíveis, registramos nosso pensamento durante todo esse processo. Vale ressaltar que tanto a compreensão da metáfora na perspectiva discursiva quanto a vantagem em incluí-la como objeto de linguagem a ser ensinado aconteceram apenas ao longo do processo de desenvolvimento do projeto. Em dado momento das atividades, esta professora de língua portuguesa compreendeu por que “não há sentido sem metáfora”! E vislumbramos o seu funcionamento em nossas atividades. A partir daí, implementamos o reconhecimento e produção de textos com

a metáfora, trabalhando seu funcionamento, o que fez fluir a produção do texto do teatro.

Assim, foi possível desenvolver um arquivo de leitura temático sobre desigualdade social, um arquivo de leitura sobre o teatro/performance de luz negra e também sobre o funcionamento discursivo da metáfora. Não nos preocupamos com a separação dessas três etapas, pois ao longo do processo elas se mostraram um conjunto uníssono e necessário, pois tudo se imbricava à medida que avançávamos.

Relataremos aqui as atividades que foram mais significativas durante cada etapa desse processo e evidenciaremos como reverberaram as principais noções da AD nos mais diversos momentos das nossas aulas e como funcionou a experimentação do trabalho colaborativo como uma das ferramentas de inclusão.

3.3 Práticas de leitura e escrita na construção do arquivo temático

Depois de passarmos pela banca de qualificação, continuamos com as leituras, reorganizamos as atividades propostas e iniciamos nossa primeira aula do projeto. Essa etapa consistiu em trabalharmos a leitura na oralidade, musicalidade, imagem, com o corpo, no início da construção do arquivo temático sobre desigualdade social.

A nossa primeira aula teve como objetivo dar visibilidade aos sentidos de desigualdade social, inicialmente colocados pelos alunos oralmente, a partir de suas vivências e, em seguida, após leitura e escrita de outros sentidos sobre o tema.

Pedimos, inicialmente, que os alunos falassem sobre o que eles compreendiam por desigualdade social. Essa forma de desencadear o processo objetivou propiciar que eles formulassem a compreensão que tinham sobre o assunto e refletissem a partir das colocações de cada colega. pelo fato de ter sido eles que Queríamos compreender o que os levou a escolherem o tema, que sentidos de desigualdade social os provocavam, a ponto de os convocar a construir um arquivo de leitura sobre essa temática.

Por compreendermos que o aluno não chega à escola como um papel em branco, precisamos perceber as vivências que cada aluno traz, que outras linguagens, que não a verbal, podem e devem ser valorizadas e compartilhadas com todos. Para Orlandi (1999, p. 40):

Assim como o aluno não está no grau zero, o professor não está no grau dez e a relação entre eles pode ser fecunda para ambos. No que diz respeito às diferentes formas de linguagem que constituem o universo simbólico desse aluno, seria interessante que, ao invés de ser uma relação suposta e recusada, ela fosse o ponto de partida, a fonte de hipóteses para estimular a fazer avançar o processo do aprendiz.

Nessas interlocuções entre aluno/professor consideramos, então, como ponto de partida, suas histórias de leitura e iniciamos a construção do arquivo temático de desigualdade social.

Quando questionados sobre desigualdade social, os alunos tiveram um pouco de resistência em participar oralmente. Eles pareciam um pouco desconcertados e os provoquei a falar retomando lembranças da aula em que fizemos a votação: como foi, quais eram os colegas que se juntaram para votar em grupos. Tentava provocar uma reflexão em conjunto, sobre quais foram os sentidos de desigualdade social naquele momento inicial. Apenas três alunos falaram. Para que possamos dar visibilidade às produções dos alunos e ainda preservar a identidade de cada um, optamos por usar letras para diferenciar um aluno do outro em suas produções.

As definições sobre desigualdade social formuladas oralmente por eles foram:

[SD 1].⁹ São as pessoas que não têm o mesmo direito. (Aluno A.F.)

[SD 2]. Uma raça querer achar que é melhor que a outra. (Aluna T.C.)

[SD 3]. Beber uma cachaça, AGORA! (Aluno R.N.)

Não houve nesse momento mais nenhuma forma de indagação sobre o que foi respondido, mas os alunos riram quando a terceira formulação foi feita. E, mesmo sendo questionados a respeito dos motivos, eles não responderam mais nada.

Em relação a essa prática oral, alguns alunos não conseguiram se expressar, uns por simplesmente se recusarem, outros pela dificuldade com a articulação oral, outros por argumentarem não saber o que dizer sobre o assunto.

Entendemos que esse momento era apenas inicial e que ainda muitas leituras deveriam ser feitas para que fosse propiciada uma leitura mais rica, entretanto, para a AD, “sendo a nossa uma sociedade da escrita, a oralidade se esgueira de forma marginal em situações muito particulares e que são rupturas em relação à nossa ideologia dominante da escrita” (ORLANDI, 2013, p. 262). Trata-se dos efeitos de

⁹ Nomeamos [SD] cada sequência discursiva dos sujeitos alunos destacada para análise.

sentidos dos discursos sobre a escrita ligada à imprensa, enquanto formal, que se distancia da oralidade - linguagem informal - e desautoriza o aluno a falar.

Nessa contradição, a oralidade só é aceita se obedecer ao padrão da escrita, ou acaba por ser discriminada dentro das relações de aprendizagem na escola, ou seja, se for deslocada para a oralização. Nesse caso, os alunos que assumem a posição de saber sobre a língua escolar se sentem autorizados a falar e de alguma forma inibem os sujeitos alunos que poderiam se inscrever oralmente, mas não o fazem por temerem a reprovação dos outros.

Essa diversidade de formas de se relacionar com a linguagem encontramos em todas as turmas do EF. Muitas vezes, a única coisa que aproxima os alunos em igualdade é a idade próxima, mas as experiências com a linguagem, suas defasagens e dificuldades de aprendizagem, ou suas habilidades, segundo os padrões que a escola mede, podem diferir de forma muito distante de um aluno para o outro, e nessa turma, especialmente por ser de inclusão, não foi diferente.

Depois dessa atividade, ainda esperávamos que houvesse comentários posteriores sobre as formulações, mas eles não compareceram. Ocorreu-nos que a escolha pelo tema pode ter sido mobilizada pelo *estranho familiar*, ou seja, pelo já-dito, aquilo que seria familiar pela circulação do discurso, funcionando na transparência do pré-construído, mas que, diante da falta de comentários dos alunos, apontaria justamente para a ilusão de transparência de seu sentido. Isso pressupõe que a estabilidade referencial que os sujeitos alunos tinham sobre o tema encobre e esconde o fato de que o seu saber conduz no acobertamento ideológico em silêncio por meio do desconhecimento. Sendo assim, partimos para a sequência da atividade.

Pedimos que os alunos pegassem uma tira de papel para escrever o que era desigualdade social. Alguns demoraram muito para começar a escrever; diziam não saber o que escrever. A maioria dos alunos ainda estava muito tímida e receosa para fazer qualquer forma de interlocução.

Recortamos as tiras de papel e distribuímos para que eles escrevessem a sua “definição” na materialidade escrita. Depois que eles escreveram socializamos as respostas oralmente de forma que eles fossem aceitando essa forma de exposição. Era uma negociação a cada leitura. Enquanto íamos socializando as escritas, íamos colando as tiras em um cartaz que foi exposto na parede da sala de aula. Pareceu naquele momento que, à medida que as formulações eram socializadas, e por serem

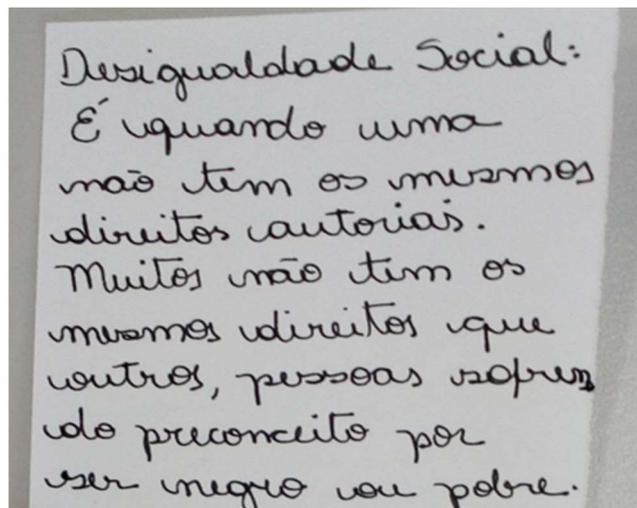
bastante distintas umas das outras, os alunos iam progressivamente se sentindo mais confortáveis com a exposição.

Um fato interessante é que eles se recusavam a ler suas respostas, iam nos autorizando aos poucos, mas nós tivemos que realizar a leitura em voz alta de cada formulação escrita que eles fizeram.

Para iniciarmos nossas análises destacamos as sequências discursivas (SD) 1 e 2 com a recorrência de regularidades parafrásticas nas formulações orais e escritas, e recortamos para serem discutidas com os alunos.

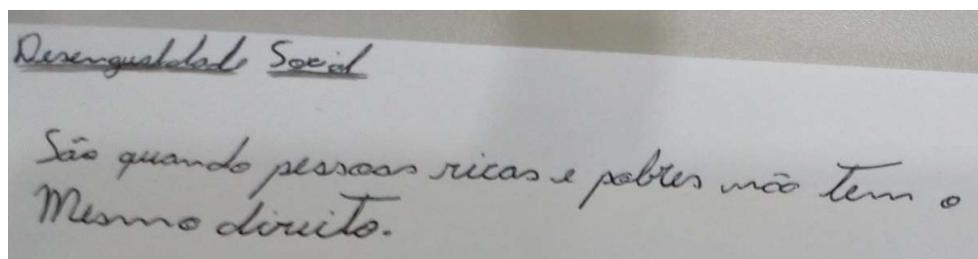
[SD 1]. São as pessoas que não têm o mesmo direito. (Aluno A.F.)

Figura 2 – Definição de desigualdade social (C.O.)



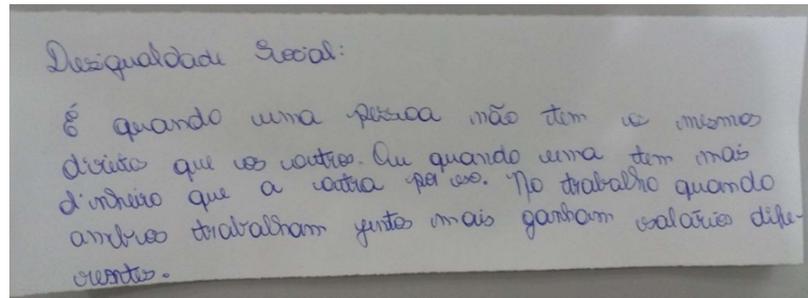
Fonte: Arquivo da autora (2018).

Figura 3 – Definição de desigualdade social (D. F.)



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Figura 4 - Definição de desigualdade social (J. S.)



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Ao analisarmos as definições escritas, após as apresentações orais, percebemos a recorrência da regularidade associada à constituição legítima dos direitos, formando uma relação parafrástica com a definição oral 1: “são pessoas que não têm os mesmos direitos”; com as definições escritas: “é quando uma não tem os *mesmos direitos* autorais”; “pessoas ricas e pobres não têm o *mesmo direito*”; “uma pessoa não tem os *mesmos direitos* que os outros”.

Lagazzy (2012, p. 3), ao tratar da relação parafrástica na imbricação material, afirma que “uma materialidade significativa remete a outra e a falha que a estrutura demanda rearranjos, assim como a não-saturação que constitui a interpretação permite que novos sentidos sejam reclamados”.

Dessa forma, na imbricação material que acontece nessa relação parafrástica entre duas materialidades significantes não se trata de o verbal complementar o oral, mas estabelecerem relações na contradição, cada uma fazendo trabalhar a incompletude da outra.

Nesses exemplos, a relação parafrástica acontece na relação entre a definição oral e a escrita, mas a escrita demanda novas reformulações, que ainda para a autora, “Sempre é possível dizer de outro modo, traçar de outro modo, cantar de outro modo, focar de outro modo... E não é jamais possível estabelecer um limite para as reformulações” (LAGAZZI, 2012, p. 1).

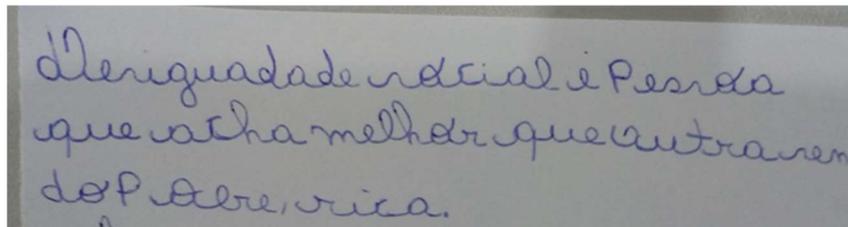
Com esses exemplos conseguimos discutir com os alunos a relação de desigualdade social pensada na relação com a constituição dos direitos. Em que medida os direitos estavam sendo violados, quem violariam os direitos, quais os sujeitos que reclamam por esses direitos historicamente que os levaram a escrever algo que havia sido dito em algum lugar.

Percebemos que em cada definição há uma inscrição político-ideológica que reclama os direitos. Reclamar direitos faz parte da constituição do sistema do nosso país, que está na nossa formação ideológica de um já dito pela nossa Constituição. Entretanto cada aluno se inscreve em um lugar. Um reclama os direitos do negro. Outro se inscreve no feminismo, no direito à igualdade entre os gêneros no que concerne a salários iguais para homens e mulheres. O último se inscreve como menos favorecido economicamente e por isso reclama sentidos de igualdade econômica pelo (des)favorecimento em relação ao outro. Um tem tanto e outro quase ou nada.

As mesmas ocorrências aparecem nos exemplos abaixo:

[SD 2]. Uma raça querendo achar que é melhor que a outra. (Aluna T.C.)

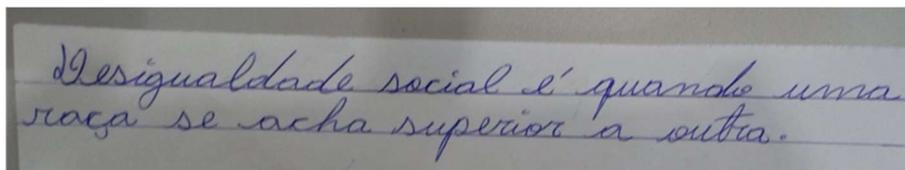
Figura 5 - Definição de desigualdade social (T. H.)



Desigualdade social é pensar que acha melhor que outros em do P. A. A. A. A.

Fonte: Arquivo da autora (2018).

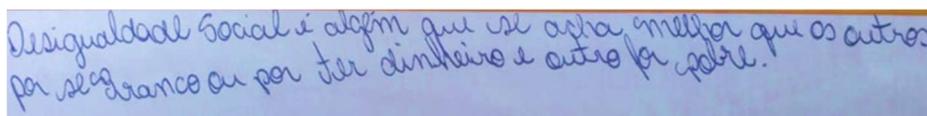
Figura 6 - Definição de desigualdade social (M. G.)



Desigualdade social é quando uma raça se acha superior a outra.

Fonte: Arquivo da autora (2018).

Figura 7 - Definição de desigualdade social (F. A.)



Desigualdade social é alguém que se acha melhor que os outros por ser branco ou por ter dinheiro e outros por pobre.

Fonte: Arquivo da autora (2018).

Aqui, também, “os discursos se entrecruzam, se esbarram e as formulações se abrem em possibilidades de rearranjos significativos” (LAGAZZI, 2008, p. 2), mas, além da incompletude da escrita, o que também demanda novas reformulações e o efeito de sentido de desigualdade na relação antagônica de superioridade e inferioridade. Essa relação se estabelece fazendo um discurso comparativo entre o

lado oposto presente nas expressões “melhor que”, “superior a”, evidenciando o não dito presente no discurso.

Figura 4: “pessoa que se acha melhor que a outra”/ Não dito: “pessoa que se acha pior que a outra”

Figura 5: “uma raça se acha superior a outra”/ Não dito: “uma raça se acha inferior a outra”

Figura 6: “alguém que se acha melhor que os outros” / Não dito: “alguém que se acha pior que os outros”

Para refletirmos, mostramos para os alunos em que posição discursiva estariam os sujeitos alunos que evidenciam o sentimento de superioridade e apagam a posição discursiva de inferioridade. Essas discussões renderam muitas outras tantas que não nos cabe mais descrever aqui.

No início dessa atividade, o aluno com deficiência intelectual, a quem trataremos a seguir de R. N., saiu da sala de aula apressado dizendo que iria pegar o material dele na sala de recursos, porque havíamos pedido para que ele escrevesse e ele gostaria de fazer isso no seu caderno. Nesse momento solicitei a um colega da sala que o auxiliasse a escrever o que ele dizia ser desigualdade social. Questionamos aos demais alunos sobre o uso do caderno do aluno R.N. na sala de aula e houve um consenso de que normalmente ele não usava o caderno por não saber escrever.

O interessante é que a mochila dele, com todos os materiais, estava na sala de recursos e não na sala de aula regular. Chamou-nos a atenção também o fato de ele ver o caderno como sendo o objeto da sala de aula destinado à escrita e por isso foi logo buscá-lo. Nesse momento, o aluno R. N. nos demonstrou parecer disposto e autorizado a escrever.

A relação do caderno com a escrita e com a autorização da escrita nos remota à legitimação do sujeito deficiente como aluno naquele espaço em que ele não o é. A escrita no caderno se inscreve naquele espaço de constituição do sujeito aluno como um ato simbólico de ser aluno e o caderno o legitima como tal naquele ambiente escolar.

O caderno estava para ele como objeto simbólico de legitimação apenas na sala de recursos, onde ele é interpelado por sujeito com deficiência e individuado na escola. Entretanto na sala de aula o caderno não se fazia presente, mesmo estando presente na escola, mesmo sendo lá o seu lugar metaforizando a sua não legitimação

como não legitimado também naquele espaço, mesmo estando lá no seu lugar. Caderno e aluno significam nesse espaço.

Ao correr para encontrar seu caderno, provoca o efeito metafórico de legitimação como aluno que estava autorizado a participar da aula, a escrever. E, embora tivéssemos sugerido aos alunos escrever nas tiras de papel que estávamos distribuindo, o caderno era para ele o lugar da escrita na escola, e por isso ele foi logo saindo da sala para trazê-lo.

Orlandi (2002, p. 233) afirma que a escrita “é lugar de constituição de relações sociais, isto é, de relações que dão configuração específica à formação social e seus membros. A formação da sociedade está assim diretamente relacionada com a existência ou a ausência da escrita”.

Pensar na relação que esse aluno tem com seu caderno na sala de aula também nos rendeu muitas reflexões, que por hora não abordaremos aqui.

Ao retornar para a sala, pedimos que ele dissesse para o colega ao lado escrever o que ele havia formulado sobre desigualdade social inicialmente. Para a nossa surpresa, perguntou para o colega como poderia escrever. E foi dizendo, compassadamente, o que gostaria que fosse escrito; o colega soletrou cada palavra e mostrou para ele como era o desenho das letras que ele ainda não conhecia. Então, ele perguntava qual era a letra, pedia que o colega escrevesse para ele e depois copiava no papel. E assim ele fez letra por letra. Ele estava empolgado para escrever aquilo que ele estava falando; ele festejou cada sílaba que grafava a sua fala; ele se mostrava ansioso ao perceber (compreender?) o que acontecia: *sua* fala escrita no papel. Como se escrever naquele pedaço de papel fosse o reconhecimento do que ele havia falado. Ele comemorava como se estivesse contemplando algo que ele esperava há muito tempo, que era finalmente poder registrar sua fala. Seu gesto de leitura significou. Finalmente, era aluno!

Essa escrita fazia um sentido diferente do que o de simplesmente aprender as letras do alfabeto, era aprender a escrever o que ele havia pronunciado, respondido para a professora.

Então, houve uma mudança na forma de reorganizar sua fala quando passou para a materialidade escrita. O assunto não mudou, mas ele reformulou, reestruturou o que ele disse, pois “quem fala não precisa de legitimação da autoria. Quem escreve tem que ter a autoria atestada. Essa atestação produz um efeito pragmático de unidade, de precisão” (ORLANDI, 2012b, p. 173).

Como sujeito com deficiência intelectual, esse aluno significa com seus gestos sonoros, com seus movimentos das mãos, dos pés, com o tom da sua voz, com as formas abruptas de movimentos desarticulados, descoordenados. Nessas inscrições de corpo, ele formula a escrita com mais cuidado, com maior tempo de reflexão e articulação das mãos e, embora exista a dificuldade em fazer o movimento de pinça e fixar o lápis nas mãos, é em cada traço exigido para que aconteça a escrita manual que o sujeito aluno dá visibilidade ao movimento de resistência à exclusão, imposta por tantos anos na escola.

De acordo com as suas condições de produção, a escrita estava imposta a ele como algo necessário que lhe daria finalmente legitimidade como aluno e, por isso, ele sentia a necessidade de realizar essa atividade com muito cuidado, pois não queria ser reprovado, excluído e desautorizado, ele desejava ser aluno.

Na condição de aluno com deficiência intelectual, começou a significar o projeto que eu havia tanto comentado com ele, anteriormente. Era a oportunidade de ter sua autoria atestada através da escrita, uma vez que a escola se inscreve com essa forma material. Para Orlandi (2013, p. 275),

A escrita tem autoria atestada. Ou seja, o efeito-sujeito de estar na origem se dá tanto na escrita como na oralidade mas a escrita, como forma material da relação com o simbólico numa formação social como a nossa com as suas leis, regras, Instituições (entre elas a Escola), marca a escrita profundamente na relação com a autoria, aliás, em que a individualização e a responsabilidade (a assinatura, a forma material do texto) são cruciais para o mecanismo de seu funcionamento (dito em um antiquíssimo provérbio “verba volant scripta manent”, parte de nosso imaginário social ocidental).

Nem o aluno com deficiência escapa ao político na escola. Considerando que o sujeito aluno está em processo de assunção à autoria, “como autor, o sujeito ao mesmo tempo que reconhece uma exterioridade à qual ele deve se referir, ele também se remete a sua interioridade, construindo desse modo sua identidade como autor” (ORLANDI, 2015, p. 74).

A escrita na escola demanda um padrão. No imaginário de um aluno, escrever para o professor funciona estar sendo avaliado. Essa avaliação atesta e legitima o aluno. Nesse sentido, o aluno está em posição de sujeito em avaliação.

[...] podemos dizer que a evidência do sujeito, ou melhor, sua identidade (o fato de que “eu sou “eu”), apaga o fato de que ela resulta

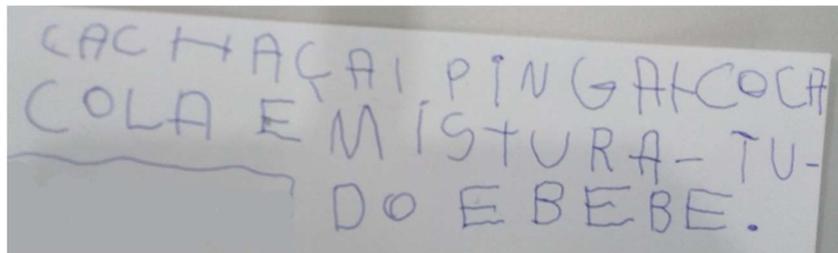
de uma identificação: o sujeito se constitui por uma interpelação – que se dá ideologicamente pela sua inscrição em uma formação discursiva – que, em uma sociedade como a nossa, o produz sob a forma de sujeito de direito(jurídico). Esta formação sujeito corresponde, historicamente, ao sujeito do capitalismo, ao mesmo tempo determinado por condições externas e autônomo (responsável pelo que diz), um sujeito com seus direitos e deveres. (ORLANDI, 2015, p. 43).

Ao se colocar para escrever, o aluno sente a necessidade de organizar seu texto. Leva um tempo para decidir como as palavras que estavam postas poderiam ser organizadas na materialidade escrita. Ele pergunta ao colega como escreve tal palavra e oraliza, “agora essa” (grifo nosso).

Nas condições de produção em que essa escrita acontece, além do aluno colocar-se ilusoriamente na origem do seu dizer, percebe-se escrever algo que é “imaginariamente “seu”, mas com começo, meio e fim, que seja considerado original e relevante, que tenha clareza e unidade” (LAGAZZI, 2015a, p. 102).

Então, da definição oral: “Beber cachaça, AGORA!”, para a definição escrita, temos a reformulação posta na imagem abaixo:

Figura 8 - Definição de desigualdade social (R. N.)



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Percebe-se aqui, uma tentativa de organizar o texto, de colocá-lo em ordem, a ordem da escola, da aprovação, do que é exigido pela norma culta, do que o atestaria como aluno.

Notamos que o discurso oral do aluno se caracteriza como uma forma de afrontamento ao que é solicitado, ou uma espécie de sondagem por parte dele a respeito da aceitação da professora (eu) e dos colegas da turma sobre o que ele diz. Ele também se vê autorizado a escrever sobre o que fala por ter provocado o riso na turma e provavelmente por isso insiste no assunto. Mas, também já havíamos conversado com ele e com a mãe particularmente a respeito do projeto. Ele sabia que

era muito importante a sua presença durante as nossas aulas, que fazíamos questão que ele não saísse e que não ficasse nos corredores da escola. Que ele estaria autorizado a escrever, a falar sobre os assuntos discutidos na sala de aula e que a participação dele era muito importante.

Ao dizer que bebia cachaça, reverberaram em nós sentidos como: Ei! Vocês se importam com isso? Oi! Vocês se preocupam comigo? Eu sei que eu não posso beber, mas eu bebo! O que vocês pensam sobre isso? Vocês me escutam? Você (eu) é uma professora diferente?

Quando ele vai para a formulação escrita, já não necessita mais atestar a sua confiança na professora (em mim), pois ele parece perceber a possibilidade de ter voz na sala de aula e ainda de tê-la legitimada através da escrita. Então, ao refletir na sua definição do que seria a desigualdade social, o discurso é formulado coerentemente ao que é proposto, de acordo com o recorte que fizemos para analisar. O que é desigualdade social? De forma mais organizada da sua formulação teríamos:

[SDE]- Desigualdade social é cachaça, pinga e coca-cola. Mistura tudo e bebe.

Como a bebida alcóolica foi o assunto que lhe deu a possibilidade de ser ouvido antes, ele não a descarta, mas a formulação obedece a um padrão de resposta a uma pergunta formulada pelo professor.

“Assim como um texto deve ter, imaginariamente, um começo, meio e fim, o sujeito se metaforiza em busca de unidade [...]” (ORLANDI, 2004, p. 123.). Ao se perguntar “O que é desigualdade social?”, teríamos como resposta um padrão sintático constituído de: sujeito + verbo de ligação + predicativo do sujeito. Na reformulação feita por nós, incluímos o sujeito da oração que não estava na estrutura e os sinais de pontuação como vírgula e ponto, pois o aluno não domina a pontuação.

É importante ressaltar que, na Análise de Discurso, os elementos significantes não são considerados tendo como parâmetro o signo, mas a cadeia significante, o que permite ao analista buscá-los sempre em uma relação de movimento, de estabelecimento de relações a. (LAGAZZI, 2009, p. 67).

A formulação desse aluno obedece a um padrão escolar. Mesmo afirmando, Lagazzi (Idem), que a relação signo/significante não é parâmetro de análise na AD, é preciso lembrar que o que está sendo analisado, neste momento, é *como* um aluno DI (re)produz um padrão de escrita ensinado pela escola, sendo que é considerado incapaz de fazê-lo. Para expor isso vemos em sua escrita: sujeito: desigualdade social

(elíptico), verbo de ligação. A estrutura do padrão da escrita se assemelha às formulações dos colegas.

Ao observarmos esse padrão, consideramos que mesmo esse aluno estando na posição sujeito considerado “incapacitado”, pela escola, ele produz gestos de autoria com a materialidade escrita, nos mesmos moldes que a escola impôs como inculcação. Neste caso específico, a escola repete várias vezes o exercício de colocar o aluno que não domina a escrita e a leitura para fazer a cópia de palavras e frases descontextualizadas, para que obedeça a um padrão imposto por ela, mesmo que o aluno ainda não seja alfabetizado. O aluno não sabe ler, não consegue construir sílabas, mas obedece aos padrões da escrita trabalhados durante os anos que frequentou a escola. Ele se posiciona com um discurso que aparentemente estaria somente na origem do seu dizer, mas pela forma com que ele elabora a sua escrita que se pode observar a sua posição sujeito autor, resignificando-se naquele espaço de discurso.

Para compreender como a forma da escrita funciona para o aluno com DI, é interessante ressaltar que na maioria das vezes esse aluno não organiza a sua fala, mas nessa oportunidade de escrever o que disse, ele teve um tempo para refletir e reproduzir um padrão que aprendeu na escola, mesmo não sabendo ler e escrever e ser considerado incapacitado para organizar um discurso coerente ao padrão da língua.

Esse padrão de escrita se cristalizou pelo funcionamento da memória discursiva sobre a estrutura sintática, sistematicamente repetida na sala de aula, durante anos. “É o confronto na relação do simbólico com o político” (ORLANDI, 2004, p. 124). Questionamos como um aluno “incapaz” assumiria a autoria e reproduziria esse padrão imposto pela escola? São, por vezes de formas diferentes que o aluno com DI pode ser interpelado em sujeito e individualizado pela escola, com sua identidade em movimento na história.

Percebemos também que, na materialidade oral, “esvazia-se um sentido para se ter outro efeito: aquele que mostra a falta de sentido” (ORLANDI, 2004, p. 124), o da organização linear e constitutiva de uma textualidade que se organiza. A fala é “desorganizada”, ela aponta a “falha” constitutiva da linguagem na/da deficiência intelectual.

É um gesto que desorganiza, que explode o efeito de evidência. Produz um mal-estar simbólico na relação com o “outro” co-rompida, co-roída por práticas sociais que se historicizam por pesados processos de exclusão, de negação, de segregação, de apagamento, de silenciamento. (ORLANDI, 2004, p. 124).

Há uma falta que é constitutiva da falha que acontece na linguagem, uma ruptura na sua formulação, que desorganiza e o faz parecer ininteligível, que é exatamente a falta constitutiva da DI. Na sua fala, faltam conectivos, elementos coesivos que organizam e estruturam os discursos e que, na relação entre os interlocutores, provoca sentidos de estranhamento, incompreensão, um discurso significado como sem sentido. Esse padrão, quando ocorre, não determina a incapacidade da pessoa com (DI) em desenvolver e dominar ou usufruir das mais diversas materialidades linguísticas.

Como circulação da atividade escrita, escolhemos o mural da sala de aula para que fossem coladas em papel pardo, pois o reforço visual diário contribui para que a leitura continue sendo realizada, em outros momentos, em outras condições de produção, provocando efeitos outros.

Depois que as definições elaboradas pelos alunos já estavam coladas no cartaz, fizemos a leitura e a interpretação das definições dos dicionários. Essa atividade foi rápida, pois os gestores da escola também precisavam do Datashow e não tivemos tempo de explorar mais essa atividade como gostaríamos.

Como se tratava de *slides*, formatamos em quadros para a melhor visualização dos alunos. Aqui as transcrevemos na íntegra:

D1- “Fenômeno social que diferencia os indivíduos, colocando alguns em condições mais vantajosas que outros; materializa-se no espaço social, podendo ser intelectual, econômica ou se apresentar sob outras formas (gênero, raça, etc.), desde que haja distinção entre grupos, sendo uns favorecidos e outros prejudicados.[Por Extensão] Má distribuição de renda que ocasiona um desequilíbrio econômico entre uma população, estando a maior concentração de riquezas nas mãos de uma minoria; desigualdade econômica”;

D2- ¹⁰“Desigualdade F. Estado daquele ou aquilo que é desigual.”

D3 - ¹¹“Desigualdade social é um conceito que afeta principalmente os países não desenvolvidos e subdesenvolvidos, onde não há um

¹⁰ Definição de desigualdade social em: <http://dicionario-aberto.net/dict.pdf>

¹¹ Definição de desigualdade social em: <https://www.significados.com.br/desigualdade-social/>

equilíbrio no padrão de vida dos seus habitantes, seja no âmbito econômico, escolar, profissional, de gênero, entre outros.”¹²

Fizemos a leitura após perguntarmos quais eram os alunos que gostariam de ler em voz alta. Alguns alunos se inscreveram e as leituras iniciais foram realizadas.

Ao perguntar quem gostaria de ler, os que se inscreveram demonstraram ter um certo domínio de leitura, mas já foi possível identificar aqueles (mesmo sendo alfabetizados) que pareciam não se sentir autorizados a ler e por isso se esquivavam.

Para dar visibilidade aos gestos de leitura dos alunos fomos lendo e levantando questões que nos levavam às interlocuções. Um aluno disse: “o meu está tudo errado!”; o outro: “Nossa! Nada a ver com o que eu pensava que era”.

Esses discursos colocam os alunos em posição de abordagem inicial sobre o tema, como se não fossem capazes ainda de produzirem autoria, como se não tivessem nenhuma história de leitura sobre desigualdade.

Ao percebermos esse movimento pedimos que observassem se as três definições eram iguais, e eles nos disseram que nenhuma era igual a outra. Que uma era de um dicionário e era somente a definição de desigualdade e não de desigualdade social. Perguntei como sabiam isso e outro aluno disse que não tinha a palavra social na definição. Outro aluno disse que, na inscrição abaixo do *slide*, estava escrito “dicionário”, que essa palavra era diferente, era escrita com “ss”, que era antigo porque antigamente se escrevia dessa forma. E outro disse que era porque estava escrito 1913. Outro aluno resolveu fazer as contas e um outro fez primeiro e deu a resposta. Eles ficaram entusiasmados por estarem diante de um dicionário tão antigo mesmo que fragmentado, por ser retirado da internet.

Como não tínhamos a pretensão de explorar muito essas atividades, apenas relato que depois de algumas discussões a respeito dos tipos de desigualdades levantadas nas duas definições que tratam especificamente de desigualdade social, alguns alunos destacaram que compareceram termos parecidos com suas definições. Eles disseram que era diferente, mas nem tão diferente.

Fizemos um recorte dessas duas definições para também mostrar que o professor não é “grau dez” e que, se houve um deslocamento nos alunos, sem sombra de dúvidas nós também o tivemos.

¹² Definição de desigualdade social em: <https://www.dicio.com.br/desigualdade-social/>

Recortamos o início das duas definições: fenômeno social, “que diferencia os indivíduos, colocando alguns em condições mais vantajosas que outros”; e desigualdade social, que “é um conceito que afeta principalmente os países não desenvolvidos e subdesenvolvidos”. Recortamos ainda para nossa compreensão: “que diferencia” e “desenvolvidos e subdesenvolvidos”. No mundo capitalista em que vivemos a segregação faz parte da desigualdade econômica. É através do poder que o dinheiro confere ao homem que é determinado o seu valor na sociedade. Isso fazia sentido de desigualdade para nós. Por isso, optamos por escolher materiais de leitura que tratavam mais de desigualdade social em que a desigualdade econômica seria a maior das causas de desigualdade, pois era assim que os sentidos de desigualdade faziam mais sentido para nós.

Compreendíamos que a desigualdade econômica era capaz de dividir e segregar qualquer indivíduo e, por isso, essa forma de desigualdade estava, para nós, no topo das outras desigualdades sociais. A desigualdade econômica administrava as relações de força e poder determinados pelo político historicamente constituída como uma relação capaz de comprar lugares e posições sociais. Para nós, ter dinheiro seria a atestação de não ser excluído, não ter seria a atestação de assujeitamento, de estar à margem de qualquer relação social. Esses discursos também eram recorrentes na internet e em nossas pesquisas. Inscrevíamo-nos com esse discurso e desconsiderávamos que outra forma ou tipo de desigualdade poderia ter maior poder de influência que a econômica.

Ao iniciarmos as atividades, começamos a perceber que o nosso recorte de desigualdade social tinha o econômico no topo de todas as demais formas de desigualdade, mas havia outros, muitos outros, que suscitavam a interlocução na sala. Ao refletirmos sobre as formas de desigualdade mais presentes nas interlocuções, fomos buscar outras leituras possíveis.

Como nosso tempo se esgotou, ao refletir sobre o fecho daquela primeira aula, compreendemos que embora eles estivessem com vergonha do que haviam escrito, conseguimos compreender que não há apenas uma definição sobre o tema, que cada definição era diferente, que os sentidos para desigualdade social não eram únicos, que os dicionários não traziam todas as definições.

O dicionário não pode ser tomado como uma referência de certeza, no qual não cabe a dúvida e os sentidos sejam fechados e únicos. Para Petri (2018, p. 55), “há muito tempo, temos nos esforçado em demonstrar que o dicionário é um objeto

historicamente constituído e que seus verbetes produzem sentidos diversos sob diferentes condições de produção”. Segundo a autora, nos dicionários podem ser observados a formalidade que lista, fragmenta, separa, fixa e define palavras e também os processos de produção de sentidos que historicamente se repetem, movimentam, ligam, deslizam, alteram e inventam.

Nessas aulas trabalhamos com diversificadas formas materiais que nos serviram como estratégia também para avaliar a situação de aprendizagem dos alunos. Considerando todo o processo anterior de investigação da turma e a realização dessa prática, constatamos que um aluno ainda não era alfabetizado, conhecia apenas poucas letras do alfabeto; que havia alguns alunos resistentes à escrita mesmo sendo alfabetizados; havia três alunos com considerável defasagem na escrita de acordo com o que é esperado pelos parâmetros escolares para uma turma nessa idade/série. Retomamos, sem a pretensão de resolvermos todos esses problemas, que essa sondagem se fez necessária para, ao considerar essas adversidades, não excluir nenhum aluno durante o processo.

Ao insistirem que o que eles haviam escrito não estava certo, dissemos que nada do que eles afirmavam era errado, mas era apenas uma forma diferente de formular e entender as coisas. Discutimos com os alunos que cada discurso se inscreveu em uma posição discursiva diferente e que, determinados pela inscrição histórica e ideológica de cada discurso, não havia como as definições serem idênticas, cada uma falava de um lugar e de um tempo diferente. Dissemos que também não poderia ser qualquer definição, mas que as deles não eram qualquer uma. Assim, eles conseguiram compreender que os sentidos de desigualdade social que eles traziam também eram legítimos, mesmo sendo diferentes uns dos outros e principalmente dos dicionários.

Para desenvolver o trabalho colaborativo durante essa atividade, contamos com a participação dos alunos em duplas. Assim, o aluno que estava com dificuldades em escrever e/ou pensar no que escrever pôde contar com a ajuda de alguém nessa elaboração. Ressaltamos a importância dessa forma de trabalho pois cada um sempre pode aprender alguma coisa com o outro.

O aluno escolhido nessa aula para dar apoio ao aluno R. N. demonstrou apresentar muita dificuldade com o desenho gráfico das letras, e também problemas de relacionamento com os colegas, se mostrou muito inquieto, mas sempre disposto a ajudar e proativo em várias situações. A relação da dupla demonstrou uma

afetividade recíproca, e nós aproveitamos como exemplo de um trabalho colaborativo de sucesso, pois para experimentarmos a colaboração mútua eles precisavam acreditar que era possível, necessário e relevante.

No final da aula haveria uma reunião de pais. Então, eu pude presenciar como isso aconteceu. Apenas dois pais compareceram à reunião. A professora de matemática foi quem os recebeu na sala para conversar. Ela falou da grande dificuldade em trabalhar naquela turma, que a turma era muito agitada, que os alunos não a respeitavam, que não estavam interessados em estudar, que um dos filhos/alunos simplesmente não abria o caderno durante as aulas e que ela já não sabia mais o que fazer. A angústia dessa professora refletia a angústia da escola em relação à turma, pois suas palavras foram correlatas às dos outros professores com quem já havíamos conversado.

A segunda aula/atividade consistiu em trabalharmos com a leitura e a escrita não-verbal-visual. Para essa atividade, levamos várias revistas para recorte e pedimos aos alunos que encontrassem *desigualdade social* nas imagens, recortassem para fazer circular entre todos. Essa atividade também foi em dupla e os alunos tiveram a oportunidade de discutirem com o colega e de trocarem as revistas para encontrar as imagens em que poderiam ler desigualdade social. Alguns alunos apresentaram certa resistência e até dificuldade em olhar a imagem como um texto em que pudesse definir algo, pois não é comum esse tipo de atividade em sala de aula. Por isso, demandou uma reflexão maior, uma análise do porquê de tal imagem escolhida poderia ser lida como desigualdade social.

Um dos alunos afirmou que não tinha desigualdade em lugar nenhum e que a imagem não dizia nada; outro aluno ficou um bom tempo tentando encontrar alguma coisa, recortou várias imagens, mas não conseguiu decidir até o final da aula qual seria mais adequada, segundo a sua compreensão de desigualdade social.

Percebemos, nessa atividade, que os dois alunos estavam muito presos à transparência da língua na escrita, como se a imagem tivesse que representar exatamente o que eles haviam definido na atividade anterior, na escrita verbal. Um deles chegou a ir várias vezes até o cartaz para olhar as definições escritas na tentativa de escolher uma imagem mais próxima possível do que estava representado na escrita. Procurava a literalidade. Entretanto, o aluno R.N. rapidamente escolheu as suas imagens, as recortou e as colou. Muito animado com a atividade e pelo fato

de o colega ao lado demorar para fazer, ele disse várias vezes que já havia terminado e que era muito fácil!

Trazemos o recorte das definições apenas desse aluno, neste momento, para observamos como aconteceu o movimento de transferência, funcionamento da metáfora, entre definição oral-escrita-visual. Posteriormente, ao tratarmos da metáfora, faremos outro recorte dessa atividade.

[DO]¹³Beber uma cachaça, AGORA! (R. N.)

[DE]¹⁴ CACHAÇA PINGA COCA COLA E MISTURA TUDO E BEBE (R. N.)

Figura 9 - Definição visual de desigualdade social (R. N.)



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Ressaltamos que, mesmo que já tivéssemos trabalhado algumas definições de desigualdade social na sala, o arquivo temático continuava em processo de construção. Aqui não vemos nenhuma imagem de bebida alcoólica, e nem do refrigerante Coca-cola. Mas vemos um padrão interessante que recorreu na transferência da escrita para a imagem. O aluno escolheu vários conjuntos de imagens e as juntou em sua definição. Poderíamos compreender que as escolhas foram aleatórias, ou também que para ele a desigualdade social estaria na diversidade de animais (aves, peixes), na diversidade de ambientes (cidade, campo), na diversidade de instrumentos (objeto sanfonado, tambor). Há em sua definição uma

¹³ DO - abreviação de definição oral.

¹⁴ DE - abreviação de definição escrita.

diversidade de imagens que pertencem a grupos singulares, que se identificam e que se diferenciam por grupos e se igualam por seus pares.

Como seres humanos somos representantes de um mesmo grupo de espécie, mas diferentes em ser, estar, pertencer, usufruir e se relacionar. O igual que é diferente. O igual que tem acesso a tudo o que necessita e o igual que passa fome, o que dorme em cama confortável e o que dorme na rua. O mesmo paradoxo da desigualdade social do igual que também é diferente.

Esse recorte foi escolhido para vislumbrarmos apenas esse movimento de transferência. Ao longo da nossa descrição retomaremos outros recortes dessas atividades para fazermos novas considerações. Para a circulação também optamos em colar as imagens no papel pardo e expor ao lado das definições escritas para depois estabelecermos relações. Essa atividade foi importante no processo, porque foi através dela que iniciamos o percurso de compreensão do funcionamento da metáfora no/em discurso. Mas como isso se deu apenas em outro momento da nossa prática, retomaremos quando o momento for apropriado.

Na terceira atividade levamos para a sala a imagem ampliada da tela “Criança Morta”, de Cândido Portinari, e pedimos que eles a lessem. O objetivo dessa atividade era promover gestos de leitura de uma imagem/tela na construção do arquivo temático. Eles ainda apresentaram um pouco de resistência com o pedido de leitura, pois não conseguiam entender como uma imagem poderia ser lida; mas, à medida que os primeiros gestos de leitura foram sendo formulados por alguns, essa resistência foi diminuindo.

Esse processo nos remete a Orlandi (2012a, p. 133) quando diz que “[...] diante de qualquer objeto simbólico, o sujeito é instado a interpretar (a dar sentido) determinado pela história, pela natureza do fato simbólico, pela língua”.

Figura 10 - Criança Morta



Fonte: Projeto Portinari (2018).

Em seguida, descrevemos um recorte da sequência de gestos de leitura produzidos pelos alunos e a forma como a leitura foi sendo processada. Essa representação escrita se faz necessária aqui para a compreendermos. É importante destacar que a leitura da imagem/tela foi feita oralmente.

Para Souza (1998, p.4.), “Ao pensar na imagem através do verbal, acaba-se por descrever, [...] É a visualidade que permite a existência, a forma material da imagem e não a sua (co)relação com o verbal. [...] a não correlação com o verbal, porém, não descarta o fato de que a imagem não possa ser lida”.

Então, apresentamos três situações de leitura que se seguiram. Dividimos em três blocos para que fosse possível observar que após os primeiros gestos outros foram se seguindo e promovendo outros; à medida que toda a tela fosse sendo lida, as indagações se seguiram. Vários gestos de leitura se entrecruzavam em um movimento participativo da turma e recortamos apenas uma parte desse movimento para análise por consideramos bastante relevante.

Para instigá-los a continuar lendo, colocávamos questões que eram respondidas com entusiasmo, a partir da descoberta de que a imagem também poderia ser lida.

P¹⁵ – O que lemos na imagem?

A – Choro.

¹⁵ P – Na interlocução, usamos P para nomear professor e A para nomear aluno.

A – Tristeza.

A – Criança morta.

A – Não tem água, tia.

A – Pobreza.

A partir dos primeiros gestos de leitura, tomamos suas formulações para produzir novas indagações:

P – Choro?

A – Tem lágrima caindo dos olhos

P – Tristeza?

P – Criança morta?

A – É... uma criança morreu.

P – Uma criança morreu?

A – É, está escrito ali embaixo “Criança Morta”.

A – Não tem água, tia!

A – Eles estão indo para a cidade.

Bolognini (2007, p. 8) fala da “[...] importância de se enunciar algo que abre as possibilidades de outros dizeres, de colocar em cena formulações novas, que causam deslocamentos nas relações em um determinado grupo social”.

Sob a perspectiva da AD, cada materialidade tem sua especificidade, muitas vezes funcionando na imbricação de outras materialidades, mas cada uma com sua inscrição na memória discursiva, o interdiscurso. “Diferentes materialidades significantes com seus diferentes modos de Significar” (ORLANDI, 2010, p. 11).

Aqui, fez-se necessário dar visibilidade a essa noção de legibilidade da escrita que histórica e ideologicamente apaga o funcionamento do não-verbal. Exploramos, pois, o modo como cada leitura ou sentido atribuído à imagem parte do gesto de interpretação, que aciona a memória discursiva. Os traços da memória na imagem podem se dar por aquilo que ela torna visível, ou por aquilo que nela podemos ler.

Em “Uma imagem e suas discursividades: memória, sujeito e interpretação”, Costa (2014, p. 104.) explicita de que modo a memória discursiva funciona e é acionada na relação entre a imagem e suas discursividades:

[...] a imagem e suas discursividades são afetadas pela memória discursiva, essa que se constitui pelo esquecimento, recai sobre a formulação, ressaltando que quando nos referimos à formulação,

estamos considerando tanto a formulação da própria imagem, quanto a formulação do dizer sobre ela. E, ainda, o fato de a memória poder ser atualizada justamente pelas discursividades da imagem visto a possibilidade de a imagem funcionar como um operador de memória.

Os alunos começaram a leitura da figura 10, um tanto tímidos, de início, pois “era estranho ler figura”, mas aceitaram o desafio. Como diz Orlandi (2012a, p. 64), “[...] a interpretação é uma injunção. Face a qualquer objeto simbólico, o sujeito se encontra na necessidade de ‘dar’ sentido”. Eles procuravam olhar a imagem de todos os ângulos, numa tentativa de compreenderem formas, cores, sombras. Eles deveriam dizer o que liam naquela imagem.

Tivemos a primeira resposta: “choro”. Apenas uma palavra. Essa leitura, formulada apenas por uma palavra, era efeito de uma memória discursiva de situações vivenciadas. Uma memória que se atualizava ao se deparar com a imagem de um sujeito chorando.

Repetimos o dito e esperamos que ele(s) continuasse(m) a leitura a partir da própria interpretação já posta. E logo alguém deu continuidade: “Tá caindo lágrima dos olhos!”. Ocorre aqui a continuidade da interpretação. Como diz Costa (2014, p. 104), a própria imagem funciona como um “operador da memória”, trazendo outras imagens, o que acontece quando alguém chora: a presença de lágrimas caindo dos olhos.

Interessante observar o movimento de produção dos sentidos que se estabelece nesse processo. A imagem aciona a memória que produz uma formulação verbal sobre a imagem e, por se atualizar continua a produzir sentidos que serão formulados verbal ou imageticamente.

Uma outra leitura também formulada com uma palavra: , “tristeza”!, e nas interlocuções não compareceu um complemento, ou uma sequência de interpretação posta pelo mesmo aluno. Nesse caso, cada voz ia tomando o lugar da outra e os discursos iam se costurando em uma coletividade, atualizando a memória que atualizava a presença de uma criança chorando, de lágrimas caindo e a atualização do contexto de tristeza.

Então, a interpretação seguinte interpelou a voz da segunda, que acabou por ser única, mas se seguindo como sequência das ambas. Assim, vejamos: “criança morta”.

Mesmo sendo outro aluno que formulava, o fato de não ser mais apenas uma palavra, mas uma referência de personagem (sujeito) e seu predicativo, atesta que a representação dessa imagem acionava a memória de que havia “choro”, “lágrimas caindo” e “tristeza”, e que havia um motivo: “uma criança morta”.

Deixaremos , “Não tem água, tia.” para uma análise posterior.

A última leitura desse recorte é a palavra “pobreza”. Aqui a leitura atualiza a memória do poder do dinheiro. O dinheiro que determina o direito ou não a vida. Atualiza a divisão político ideológica de pobreza/morte x riqueza/vida.

P – Uma criança morreu? A – É, está escrito ali embaixo “Criança morta”. Aqui se vê que houve a sobreposição do verbal. Se os alunos eram questionados o tempo todo sobre suas leituras, a forma de comprovar o que se lia era através do que já estava escrito nela mesma. O ideia de fecho da leitura se dá com a atualização da memória de que a escrita serve para comprovar a interpretação da imagem. “[...] é porque está escrito que é” (PFEIFFER, 2003, p. 91).

Ainda havia ficado uma resposta, que se repetiu e eu não tinha devolvido como pergunta. Então, pela insistência do aluno em repeti-la, eu a (re)formulei como questionamento e, diferentemente das respostas dos outros alunos, se seguiu um diálogo presenciado por toda a turma.

P – Não tem água?

A – Você não está vendo que aqui não tem água prá bebê?!

P – Não tem?

A – Não tem rio aqui né, sua burra! (Suspense na sala)

P – Nós bebemos água do rio?

A – Claro que não, né. Da torneira! ...

Observemos! Uma das respostas colocou em suspense a sala “Não tem rio aqui né, sua burra!” Trata-se do aluno R. N., que se levanta, impaciente e com a voz alterada, sinaliza com os dedos na parte inferior da imagem, onde se vê a imagem de uma terra árida, e questiona se eu não estava vendo que ali não havia água para beber. O que nos surpreendeu não foi apenas a violência dos seus gestos, mas também a singularidade da sua resposta. Primeiro, porque ele não me responde de imediato, ele faz o mesmo que eu faço, devolve com outro questionamento: “Você não está vendo que aqui não tem água prá bebê?”. Enquanto os demais leram a partir da imagem que estava visualmente materializada na tela – o choro, a tristeza nas

expressões, as enormes gotas de lágrimas caindo dos olhos –, ele leu o que não estava visível – a água, o rio.

Quando digo que a sala ficou em suspense, reclamo sentidos, que me imobilizaram. Eu não esperava que esse aluno me respondesse dessa forma. Eu não me estava preparando para lidar com aquela situação. Eu precisei respirar fundo, tentar compreender o que estava acontecendo e rapidamente pensar como lidar com o acontecimento.

Ao insistir que não havia água e se referir com violência à falta do rio, o aluno se colocou na ordem da visibilidade; gritou para ter sua voz legitimada. Enquanto os demais produziram gestos de leitura que se inscreveram na “passagem do visível ao dito face ao sujeito que diz sobre o visível” (COSTA, 2014, p. 106), ele produziu um gesto de leitura da passagem do que não estava visível para ser dito, um gesto de leitura do não dito, pois a água não está visível na tela, mas significa pela falta naquelas condições de produção.

Para Souza (1998, p. 4), “há imagens que não estão visíveis, porém sugeridas, implícitas a partir de um jogo de imagens previamente oferecidas. Outras são apagadas, silenciadas dando lugar a um caminho aberto à significação, à interpretação”. No seu gesto de leitura, a imagem torna-se visível através da transferência para o verbal, a qual, “ao ser traduzida através da sua verbalização, se apaga como elemento que pode se tornar visível. É o verbal que se superpõe ao não-verbal” (SOUZA, 1998, p. 6).

Para compreendermos a relação que esse aluno tem com a água, faz-se necessário analisar suas condições de produção, a sua posição sujeito. Ele nasceu e viveu na cidade de Paranatinga, cujo nome de origem tupi-guarani faz alusão ao “grande rio de águas cristalinas”. Banhada por dois rios que atravessam seu espaço urbano, os rios da cidade são parte constitutiva da vida cotidiana dos seus moradores.

Dessa forma, ele lê a água como um corpo não visível na materialidade imagética. Para Pêcheux:

[...] a memória discursiva seria aquilo que, face, a um texto surge como acontecimento a ler, vem a restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 2015, p. 46).

Na sequência o autor ainda questiona que “A questão é saber onde residem esses famosos implícitos, que estão “ausentes por sua presença” (grifo do autor) na leitura da sequência: estão eles disponíveis na memória discursiva como em um fundo de gaveta, um registro do oculto?” Pêcheux (2015, p. 46.).

Ao repetir “não tem água”, “não tem água”, e com o gesto de enunciar em vocativo - “sua burra! ” -, o aluno se coloca na ordem da visibilidade, que por nós é interpretado como uma violência e falta de educação. Mas talvez sua agressividade fosse uma forma de nos “obrigar” a dar a ele a atenção para a sua leitura. Seu gesto de leitura para além de uma forma de o aluno reclamar ser ouvido, aciona um arquivo de memória que suscita a sua relação com a água, com o rio.

Esse arquivo também reclama questionamentos: Como não tem água na tela? Como ninguém vê? A água falta materializada na pintura, mas ela não falta como simbólico da seca que, justamente pela falta na tela, significa a seca. Significa pelo funcionamento da memória, pela presença ausência. Deste modo,

O silenciamento deixa seus vestígios e o real dessa história lateja no jogo das versões. Presença-ausente. Em que o sentido silenciado pode ainda sempre irromper. Talvez por isso, o autor silenciado torna-se ainda mais forte. Porque é o indício de um espaço de significação que não está vazio. (ORLANDI, 2008, p.5.).

A tela “Criança morta” faz parte da coleção “Retirantes”, que, como forma de crítica social, Portinari denuncia a fome e a miséria do povo nordestino quando há falta da água naquela região. Na época em que o artista produziu a série, tratava-se de uma obra-denúncia de que o país ignorava os motivos do êxodo rural e da grande demanda de migração do Nordeste brasileiro para os grandes centros urbanos do país. O Brasil é uma terra muito produtiva e fértil, mas nas regiões onde há a falta de água não há vida animal e nem vegetal, logo há fome e morte humana. Portanto, os sentidos de fome, em determinadas regiões do Brasil, decorrente principalmente da falta de água faz parte da memória do dizer, significa.

Refletimos também sobre a minha tentativa de interditar esse aluno em sua interpretação. Por quais motivos eu teria não dado voz a ele no primeiro momento? O sujeito aluno foi interditado! A memória de que o DI não tem voz legitimada se mostrava naquele momento. Por que dar voz a quem não faz sentido? São essas memórias que se fizeram presentes naquele momento, atravessando a opacidade da língua, na inscrição dos dizeres - nos paralisou. Para Orlandi (1996a, p. 86.):

Como o discurso pedagógico é um discurso autoritário, não são relevantes para as suas condições de significação a utilidade, a informatividade e o interesse do destinatário. Dado que a função é a inculcação, a não relevância desses aspectos se resolve pela motivação pedagógica e pela legitimidade do saber escolar. A escola cumpre, dessa forma, sua função social, a da reprodução.

Não era o aluno que não estava dizendo o suficiente para que pudesse ser ouvido. Era o professor a silenciá-lo.

Resta dizer que o discurso pedagógico autoritário “escorrega” para o discurso polêmico em uma disputa de sentidos e de voz. Há um movimento entre discurso autoritário-professor que apaga o discurso do aluno e discurso polêmico-aluno que resiste à voz na disputa de sentido na/pela língua. “Buscamos, professores e alunos, um DP que seja menos polêmico e que não nos obrigue a nos despirmos de tudo o que é vida lá fora ao atravessarmos a soleira da porta da escola. (ORLANDI, 1996a, p. 37.).

Ainda havia uma resistência em funcionamento que buscava romper com o já estabilizado e provocar deslocamentos no professor. Essa atividade, e especialmente esse recorte, nos deslocou como professora de inclusão que se propunha a trabalhar com aluno com deficiência intelectual e também deslocou os alunos que estudavam com o aluno com deficiência intelectual.

Após o momento de suspense, surgiram os burburinhos: “Como ele sabe disso? Nossa! Ele sabe que a morte da criança é por causa da seca? Como ele sabe? Ele estava entendendo o que estava sendo falado na sala?”

Refletimos sobre o curto espaço de tempo em que paramos e retomamos a interlocução.

[...] o sentido é também o resultado de uma situação discursiva, uma espécie de intervalo entre enunciados efetivamente realizados. Esse intervalo não é vazio, é, antes, o espaço ocupado pelo social. Nesse sentido, as lacunas constitutivas da ideologia são os implícitos, os pressupostos, não são silêncios. (ORLANDI, 1996a, p. 36).

Enfim, todos se surpreenderam com as formulações do R. N., primeiro porque ele não costumava ser ouvido e depois porque o que ele falou, embora parecesse inicialmente sem sentido, quando se fez autorizado a falar, o sentido, que não foi qualquer um, compareceu e nessa interlocução com os demais trouxe à tona a ilusão de transparência, a ilusão de que o aluno estava na origem do seu dizer.

Acabamos fazendo posteriormente uma discussão com a turma de como ele teria chegado a essas considerações, como pode ser enriquecedor dar visibilidade e socializar os sentidos reverberados por cada aluno nos momentos de discussões em sala. Refletimos coletivamente sobre o quanto podemos perder quando não damos voz ao outro por preconceito. Enfim, percebemos que cada gesto de leitura, nos momentos de coletividade, pode ser muito enriquecedor.

Na sequência, retomamos com eles as definições de desigualdade dos cartazes, e questionamos se a tela fazia alguma relação com as definições escritas e com os recortes que eles produziram. Eles concordaram que não se relacionavam com todas, mas que os sentidos se relacionavam com algumas definições. Alguns alunos fizeram menção ao Maranhão, que a tela lembrava alguns lugares de lá.

Ao questionarmos como eles conseguiam fazer essa relação, alguns alunos nos lembraram que vieram daquele estado, pois suas famílias migraram para Paranatinga para trabalhar no frigorífico da cidade e eles relataram que muita gente passa fome e sede lá, que a terra é muito seca, que se parece com aquela, que tem pouca vegetação, e que as pessoas comem muita farinha, porque todo mundo planta macaxeira e faz farinha.

Então, surgiu a curiosidade nos alunos em saber se o pintor da tela era brasileiro, pois a tela parecia com essa região do Brasil que alguns conheciam. Sabíamos que era relevante conhecer o pintor, pois a formulação, a constituição e a circulação da tela eram um conhecimento muito relevante para que se produzissem novos sentidos, novos olhares, novas leituras, mas não queríamos levar as informações de forma mecânica para a sala de aula.

Eu gostaria que eles trouxessem essas informações em forma de pesquisa e eu sabia que eles não estavam habituados com trabalhos dessa natureza e que essa primeira experiência poderia ser, principalmente por isso, pouco proveitosa. Então, eu esperei por uma estratégia que os levasse a se interessarem pela atividade, pois eu considero a pesquisa muito mais enriquecedora do que levar um conteúdo pronto para a sala de aula. Por partir deles o interesse sobre o objeto da pesquisa, que era inicialmente conhecer sobre o autor da tela, nós poderíamos além de trabalhar discursivamente essa atividade, também levá-los à pesquisa sem lhes impor, como um trabalho penoso.

Aproveitamos o trabalho de pesquisa para fazermos uma interlocução com a professora da sala de recursos multifuncionais em uma experiência de trabalho coletivo extraclasse, como uma tentativa de trabalhar em grupos fora da sala de aula.

Antes, apresentei-lhes a tela “Retirantes”, de Portinari. Dessa vez, a tela estava ampliada e colada em um papel pardo, e a atividade não era mais oral. Pedi que eles apenas a lessem em voz baixa, refletissem e depois escrevessem o que eles haviam lido na tela, que a leitura naquele momento era na transferência do não-verbal para a escrita. Eles observaram por um tempo a imagem da tela e os gestos de leitura compareceram na escrita. Foi recorrente a leitura atrelada ao sentimento de “tristeza, sofrimento, dor, angústia, solidão, medo, desespero, amargura”.

Destacamos aqui três formulações que nos chamaram a atenção.

[F1] Uma família abandonada com fome e sede, sem lar. (B. O.)

[F2] Uma família desprezada pela sociedade. (C. H.)

[F3] Uma família muito pobre, passando fome, dificuldade, na solidão. Uma família unida em qualquer situação. (K. D.)

O êxodo rural faz parte da história do Brasil. Faz parte da história do desenvolvimento do nosso país a migração de pessoas de um lugar para o outro em busca de melhores condições de vida e até de sobrevivência. Muitas pessoas deixam suas casas no campo e migram para as cidades motivadas pela esperança de ter uma vida melhor e de encontrar o sustento para a família. Essa migração nem sempre é impulsionada por oferta de oportunidades nas cidades, mas ocasionada pela fome e pela pobreza a que muitas famílias se submetem em algumas regiões do país, principalmente nas regiões nordestinas, onde a escassez de água faz com que não haja um desenvolvimento sustentável e nem condições mínimas e dignas de vida.

O discurso do pobre abandonado, desprezado e na solidão faz parte da memória discursiva do brasileiro pobre que não vê políticas públicas voltadas para essa grande parcela da sociedade, que precisa deixar suas origens para não morrer de fome e sede onde nasceu. Remete a um discurso de que pobre é isolado, que deve ficar longe, que ninguém quer por perto, que é excluído das políticas públicas, dos projetos governamentais, dos investimentos do país, da sociedade.

Destacamos a formulação 3 – “Uma família muito pobre, passando fome, dificuldade, na solidão. Uma família unida em qualquer situação”. A tela mostra uma família inteira migrando para algum lugar. O que não estaria visível na tela, mas que comparece nesse discurso? Como uma família toda unida pode estar sofrendo de

solidão? De onde viria a solidão quando todos estão unidos por uma causa, a da sobrevivência?

Nesse discurso comparece a relação que normalmente acontece historicamente no país. Mesmo a tela nos mostrando uma família caminhando junto a um mesmo destino, o que está na memória discursiva é que nem sempre a família toda vai em busca de condições melhores. Normalmente alguns da família vão e outros aguardam ansiosamente algum recurso chegar. Está na memória do brasileiro pobre o funcionamento de dois sentidos de solidão:

- 1- A do governo e da sociedade que desprezam o pobre e não o consideram parte da sociedade, deixando-os isolados, à margem.
- 2- A saudade dos que ficaram ou dos que partiram e que por anos não conseguem nenhuma forma de voltar para casa ou de ter seus entes de volta ao lar.

É a solidão do abandono e desprezo ou da saudade. Saudade do lar, das origens, do seu povo, daquele que foi e não mais voltou. Os gestos de leitura não dão visibilidade apenas à dor e ao cansaço físico, mas de denúncia de um povo que continua a viver sob a égide da falta e do descaso.

Voltamos o olhar para o R.N. É importante observar que o aluno demonstrou entusiasmado e, autorizado a participar da atividade, não foi necessária nenhuma intervenção para a sua efetiva participação. Foi explicado à turma que o cartaz iria passar de mesa em mesa e que eles poderiam fazer a leitura e escrever sobre ela. Na sua vez, R.N. a observou e grafou a palavra que ele sabia escrever, a inscrição do seu nome, talvez pelo processo de identificação com a imagem. Alguns alunos ainda se fizeram resistentes, mas conseguiram escrever alguma coisa.

Pensamos em pedir para o aluno R.N. verbalizar sua leitura da tela e obter alguma ajuda para transpor para a escrita, entretanto permitir que ele escrevesse apenas o seu nome pareceu-nos ter um significado mais relevante naquele momento.

Observamos que, nessa atividade, ele se sentia autorizado a escrever com liberdade, sem nenhuma mediação, intervir nessa liberdade pareceu-nos diferenciá-lo dos outros e naquele momento ele estava se sentindo igual aos colegas. Parecia injusto desautorizá-lo ou mudar as regras do jogo apenas para ele. Escrever o seu nome era a forma que ele tinha, naquele momento, para expressar o seu gesto de leitura através da escrita. Todos na sala já sabiam o que ele achava da seca, que era a falta de água. Então, ele só precisava testificar que a sua leitura sobre a tela estava

validada com a escrita do seu nome, com a sua assinatura. O nome dele grafado nesse espaço de papel em que todos os alunos também escreveram era mais importante do que alguém soletrar palavras que ele não estava interessado em dizer.

Para a pesquisa sobre o autor das telas, organizamos a turma em grupos. Foi acordado antes, que o grupo de R. N. iria fazer a pesquisa na Sala de Recursos, no contra turno, pois a professora de AEE os auxiliaria na pesquisa. A nossa preocupação, nesse momento, era garantir a participação do R. N. no grupo, uma vez que não estaríamos juntos. Essa parceria com o professor de AEE foi fundamental para o desenvolvimento desse aluno, pois era necessário que ele fizesse parte efetivamente das atividades propostas, mesmo sendo fora da sala de aula regular. Nesse momento, o AEE atuou fundamentalmente para assegurar o direito do R.N. na atividade de pesquisa, junto aos demais alunos e, se necessário, bem como que ele fosse ouvido pelos colegas sem discriminação. Segundo Mantoan (2011, p. 19), o AEE trata-se de um “instrumento que leva à concretização do direito à educação”.

A atividade de pesquisa consistia em descobrir quem era o autor da tela e trazer informações sobre ele. Eles tiveram a liberdade para registrar a pesquisa da forma que conseguissem, mas teriam a incumbência de apresentá-la na sala de aula. Alguns alunos trouxeram um arquivo baixado da internet no celular e leram sobre o autor. O grupo que foi na sala de recursos copiou algumas informações em um papel e leram na frente da sala. Outros disseram que trabalhavam de manhã e que não tinham tempo para pesquisar, e outro grupo simplesmente não fez, esqueceu.

Na sala de aula fizemos uma roda de conversa e cada grupo expôs de forma descontraída as suas pesquisas. Eles descobriram que o pintor era brasileiro, a época em que ele havia pintado as telas, que as telas lidas durante a aula eram da série Retirantes, que retrata a fuga da seca e da fome no Nordeste brasileiro, no período de revolução industrial no Brasil.

Os alunos destacaram que essa retirada continua acontecendo, mas que eles migram para diversos lugares do Brasil, pelos mesmos motivos, como, por exemplo, para Paranatinga, para trabalhar no frigorífico. Obtiveram informações a respeito de outras temáticas brasileiras retratadas pelo pintor, como a luta de classes dos trabalhadores nas zonas rurais e urbanas. Conseguimos discutir que o pintor retratou em muitas de suas obras, o engajamento social, a preocupação com as classes menos favorecidas. Como ideia de fecho dessa atividade, refletimos a possibilidade de ler nas telas esse discurso de engajamento social.

Eles comentaram que a desigualdade estava presente em quase todas as telas de Cândido Portinari que eles viram, pois se tratava do Brasil.

Essa discussão nos abriu a possibilidade de discutirmos, então, sobre a desigualdade regional no Brasil. Por que temos regiões mais pobres e outras mais ricas em água, em alimentos? Quais eram as formas de desigualdades existentes?

Como alguns alunos não participaram da atividade de pesquisa e diante das ricas contribuições dos grupos que pesquisaram, resolvemos desafiá-los a realizarem a atividade, pois gostaríamos que todos da turma experimentassem esse funcionamento. Assim, aproveitamos a discussão e definimos quatro tipos de desigualdades a serem pesquisadas: racial, econômica, de gênero e regional. Dessa vez, instigamos os alunos a participarem mais ativamente do trabalho de pesquisa, pois os assuntos eram diferentes e a contribuição de cada grupo seria muito importante, pois se algum grupo deixasse de pesquisar não teríamos informações sobre aquele tipo de desigualdade.

Consideramos produtivo o esforço dos alunos por toda a dificuldade logística da turma. Alguns deles trabalham no período oposto às aulas, outros moram na Cohab, bairro muito distante da cidade, e para se reunirem na escola ou no centro necessitam do transporte escolar.

Dessa vez, eles se engajaram mais. Um grupo produziu quatro cartazes, outros ficaram um pouco mais acanhados, mesmo assim participaram. O cartaz funcionou não apenas como modo de circulação do material, mas também como ponto de ancoragem para as falas.

Foi um momento tenso para os alunos, e, mesmo sendo orientados anteriormente a olharem sempre para a turma, eles se viravam de lado no momento da apresentação para olhar o cartaz, o colega, o caderno, e se livrarem dos olhares da turma e buscar um ponto de fuga.

Figura 11 - Apresentação sobre desigualdade social econômica



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Nessa apresentação, os alunos trouxeram informações sobre a grande desigualdade entre ricos e pobres no Brasil. Foi possível abrimos discussão sobre as proporções de ricos e pobres no país, sobre quantas pessoas são pobres e muito pobres e quantas são ricas e muito ricas. Essa distinção tão oposta e distante marcou bastante as discussões do grupo com os demais alunos.

Figura 12 - Apresentação sobre Desigualdade Social Regional



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Aqui, os alunos trouxeram em cartaz, texto informativo jornalístico, entrevista e charges. Foi interessante observar como funcionaram as materialidades visuais e escritas na apresentação e como eles exploraram esses significantes.

Cada aluno se responsabilizou em apresentar uma forma material de texto presentificada ali em cartaz. A transferência de circulação das formas materiais de texto para a circulação em cartaz na sala de aula funcionou aqui como atestado de argumentação ao que estava sendo apresentado pelos alunos. No primeiro e segundo cartazes eles transcreveram parte de um texto jornalístico, que com caráter informativo demonstrou legitimação do que eles estavam afirmando.

No terceiro cartaz eles nos surpreenderam com uma entrevista feita por eles fora da escola. Um dos alunos do grupo, que trabalha no período da manhã em uma papelaria, teve a ideia de entrevistar pessoas que circulavam por lá e pediu que essas pessoas escrevessem o que era para elas desigualdade social. Ele distribuiu papéis e depois colou-os no seu cartaz com o título “entrevistas” e as leu na sala de aula.

Ao questioná-lo sobre o motivo de ter optado por essa forma, respondeu que, por ele ter dificuldade de escrever e ninguém entender sua escrita, pediu que as pessoas escrevessem suas opiniões para ele. Então questionei se o que as pessoas escreveram era aquilo que ele pediu que escrevessem e ele respondeu que não. Ele disse que gostaria que elas escrevessem da forma que elas pensavam. Então tivemos a contribuição de mais quatro definições de desigualdade social na constituição do arquivo temático.

Perguntamos aos alunos se eles já tinham visto uma entrevista feita daquela forma e eles responderam que não. Então questionei se aquela prática poderia ser considerada ou nomeada como entrevista e todos afirmaram que sim. Um aluno disse que poderia ser chamada de consulta pública e outro afirmou que, ainda assim era uma entrevista.

Explicamos que eu estava polemizando esse termo porque, muitas vezes, nos apegamos a algumas formalidades da construção de um texto e isso nos tira a possibilidade de criar novas formas de textualização. Eles entenderam que era uma entrevista diferente, mas, por se tratar de respostas de uma pergunta feita para algumas pessoas, já se caracterizava como entrevista, não importando como foi formulada e nem como ela estava circulando

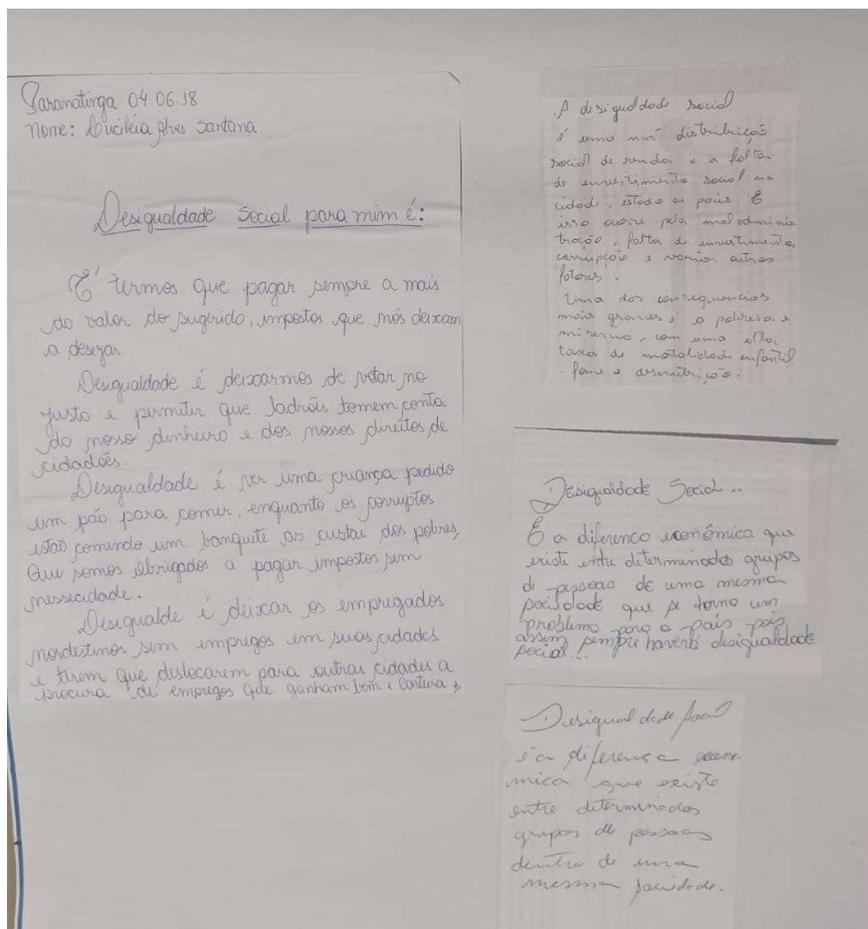
Se o nosso foco era trabalhar com diversas materialidades significantes, consideramos que o processo era mais importante. Não podíamos deixar de

aproveitar os gestos de autoria. Foi muito enriquecedor ver os vários caminhos que poderíamos percorrer durante essa trajetória e esses trajetos eram sugeridos pelos alunos, a partir de alguma coisa que os modificou durante as aulas.

Faltou-nos tempo para tantas outras propostas que nos vinham para explorarmos, mas tínhamos que voltar ao projeto e rever nossos objetivos iniciais para nos fazer entrar nos trilhos e não perder o foco. Nem mais nem menos, apenas o necessário para prosseguirmos.

Apresentamos a imagem das “entrevista”, destacando o deslocamento realizado pelo aluno J.V.. e as discussões que se seguiram a partir das definições trazidas por ele.

Figura 13 - Imagem da entrevista realizada pelo aluno J.V.



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Foi possível discutirmos aqui a posição sujeito dos entrevistados, a partir de seus discurso: “permitir que ladrões tomem conta do nosso dinheiro...”; “...desigualdade é termos que pagar sempre mais...”; “somos obrigados a pagar

impostos...”; “...é a falta de investimento na cidade, estado ou país, corrupção, ...”; “...é a diferença econômica que existe entre pessoas de uma *mesma* (grifo nosso) sociedade...”, ou, “...é a diferença econômica que existe entre determinados grupos de pessoas dentro de uma *mesma* (grifo nosso) sociedade.

Esses sujeitos se inscrevem em uma posição de cidadãos, que provavelmente trabalham no comércio, que se preocupam com os altos índices de impostos que precisam pagar, e enquanto comerciantes se julgam injustiçados pelo sistema de tributação de impostos do país. Para Orlandi (2012c, p. 104):

O sujeito moderno – capitalista – é ao mesmo tempo livre e submisso, determinado (pela exterioridade) e determinador (do que diz): essa é a condição de sua responsabilidade (sujeito jurídico, sujeito a direitos e deveres) e de sua coerência (não-contradição) que lhe garantem, em conjunto, sua impressão de unidade e controle de (por) sua vontade. Não só dos outros, mas de si mesmo. Bastando ter poder...

Com efeito, esse sujeito se inscreve em uma posição discursiva que reivindica direitos sob a “égide” de estar sendo lesado. Essa é uma regularidade histórica e ideológica de resistência aos abusos praticados pelo poder que o Estado exerce sobre os cidadãos. Nos gestos de leitura dos sujeitos cidadão, os discursos se inscrevem na posição sujeito de comerciantes que reivindicam o direito de terem os seus impostos revertidos em benefícios de saúde, educação de qualidade, saneamento, ou o direito de ver seus impostos sendo reduzidos.

Nos gestos de leitura dos alunos comparecem discursos que se inscrevem em uma posição discursiva que reivindica o dinheiro, alimentação, a água, o direito à igualdade de direitos.

Nos gestos de leitura dos alunos comparecem discursos que se inscrevem em uma posição discursiva que reivindica o dinheiro, alimentação, a água, o direito à igualdade de direitos. Os dois últimos enunciados foram comparados com as definições anteriores dos alunos. Enquanto estes, em suas definições, colocavam os desiguais como sendo parte excluída da sociedade, as definições dos comerciantes colocavam os desiguais como parte da sociedade. Logo refletimos sobre quais os sentidos de desiguais para os alunos e quais são os sujeitos desiguais para os comerciantes.

Destacamos aqui o enunciado *dentro de uma mesma sociedade*. Enquanto os sujeitos inscritos no lugar social de comerciantes, com recursos para se manter,

embora reclamem do quanto precisam pagar, alguns discursos dos alunos se inscrevem na posição de sujeito de exclusão da sociedade, que não têm direito nem de ser parte da sociedade – discurso que se inscreve como sem direito a pertencer à sociedade. Ao referirem a sociedade, o discurso é “uma família abandonada”, “uma família desprezada pela sociedade”, “uma família na solidão”.

Foi interessante também discutirmos a união dessa família excluída – como essa família resistiria a tanta desigualdade se não fosse pela força que essa união familiar representa? Permanecer unidos seria essa uma forma de resistência?

Aqui também podemos refletir sobre a autoria. Ela se dá por uma inscrição do sujeito aluno J. V., na posição sujeito professor. Ao estar na frente de um trabalho na sala de aula, para além de ser um trabalho de aluno para o professor, ele faz o deslocamento de aluno para a posição professor, na medida em que se coloca como sujeito que traz informações consistentes para a sala, questiona pessoas, faz com que escrevam para ele, dá visibilidade aos sentidos do comportamento de um professor diante dos seus alunos, constituídos socio-historicamente. Ao ocupar essa posição-sujeito, sua prática discursiva rompe com o imaginário de aluno.

J. V. é o aluno que inicialmente eu havia escolhido para auxiliar o aluno R.N. Como eu já havia mencionado, ele também tem problemas de relacionamento com a turma, nos remete às características mencionadas no capítulo 2(dois) do que eu chamo de “marcas de exclusão”.

Entretanto ele nos comove demonstrando um desejo enorme de ser aprovado e o faz com gestos de participação, de contribuição com o grupo. Mesmo não tendo tempo para se reunir com a turma fora do horário habitual de aula, por trabalhar no outro período, se dispõe a fazer os cartazes e nos traz contribuições riquíssimas para o trabalho em grupo. Isso nos indica que a exclusão na escola se dá muito mais pelo preconceito com a aparência física do que com o potencial que o aluno tem.

Como alguns alunos ainda apresentavam resistência em se relacionar com os colegas, essas atividades contribuíram para o trabalho colaborativo, para o deslocamento de um conceito pré-formulado de sujeito-aluno-colega de grupo incapaz, irresponsável, para um sujeito-aluno-colaborador do grupo.

Da mesma forma, destacava-se o esforço por parte de alguns excluídos para terem suas vozes legitimadas, para conquistarem o espaço de **aluno** nas aulas e resistirem, nesse lugar que deveria proporcionar igualdade para todos.

As charges, também trazidas pelo grupo, foram a forma material de texto que reverberou a descontração, a leveza e a criticidade para a apresentação. Os alunos disseram que estavam nervosos e queriam algo para descontrair, mas o que lemos no discurso das charges? Contabilizamos oito charges no cartaz, recortamos duas para analisar na hora. Questionamos de que forma eles se identificaram com os discursos postos em circulação nessa forma material de textos? Como os discursos de desigualdade estão postos em circulação nessas materialidades? Vejamos a seguir.

Figura 14 – Redução da maioridade penal



Fonte: <https://www2.ufjf.br/noticias/2017/01/18/10-charges-mostram-que-o-brasil-atual-e-coisa-do-passado/>

Figura 15 - A maioridade penal dos outros



Fonte: <http://www.juniao.com.br/crimes-castigos-e-o-olhar-diferenciado-para-definir-a-reducao-da-maioridade-penal/>

A primeira charge faz parte da mostra “Saudades do Bello – 25 anos de charge”, que foi exposta no Espaço Reitoria da UFJF, no *campus*, em homenagem ao artista. No site que divulgava a exposição era possível visualizar dez charges do autor, que segundo o texto, eram tão atuais que poderiam ter sido publicadas no dia da exposição. O chargista José Belo da Silva Junior, entre meados de 1980 e 2011, teria narrado e comentado a história política e social de Juiz de Fora, em Minas Gerais, e do Brasil através de suas charges, que chamam muito a atenção pela atualidade dos temas tratados, segundo o site.

A segunda charge faz parte de uma série de *Junião*, que debate os efeitos e a falta de argumentos sobre o tema da redução da maioria penal. Embora os alunos aleguem tê-las trazido para descontrair a apresentação, quais seriam os motivos que os levaram ao processo de identificação com os discursos verbais e visuais das charges? Como pesquisa e apresentação de trabalho sobre desigualdade econômica, quais discursos nos trazem as charges?

Vemos em funcionamento o ponto crucial da charge que é a crítica social atada ao humor. De forma sutil, a charge está nas páginas jornalísticas para provocar a sátira de forma descontraída e levar as pessoas à reflexão crítica político-social e não apenas a passar pelo noticiário como mais um fato corriqueiro.

Embora os alunos tivessem como objetivo trazer informações de forma descontraída, desencadearam uma boa reflexão da turma sobre o tema em questão. Eles questionaram: para quem são os direitos? Para quem são criadas as leis no país?

O último grupo apresentou discussão sobre desigualdade social de gênero. Vejamos a seguir.

Figura 16 - Apresentação sobre desigualdade social de gênero



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Nessa apresentação, o grupo era formado somente por meninas. Elas se aglomeraram em frente ao quadro, todas de olhos no cartaz ou na folha, não conseguiam encarar os colegas que estavam sentados. O cartaz que elas traziam era composto de um parágrafo de escrita e do desenho de um gráfico que apontava a divisão social do trabalho doméstico.

Realizamos um recorte do parágrafo para analisar com a turma.

“A questão da desigualdade entre homens e mulheres é um fator histórico das sociedades ocidentais.”

“Desde a antiguidade a mulher era tratada como um ser inferior ao homem”; “A diferença de salários entre mulheres e homens é grande.”

“Mulheres brancas tem seus salários defasados em 30% enquanto as afrodescendentes ganham 80% menos que os homens brancos.”.

São enunciados que nos dão a dimensão do lugar social em que as alunas se inscrevem. Sujeitos-femininas que, ao pesquisar, se identificam com a forma desigual como historicamente as mulheres são tratadas pela sociedade machista.

Por fim, elas apresentam um gráfico que se refere a uma pesquisa realizada em Portugal. Eles a encontraram quando buscavam informações na internet sobre o tema e os dados chamaram a atenção do grupo e por isso, resolveram compartilhar com a turma. A pesquisa mostra a discrepância que ainda existe nas divisões de tarefas entre casais heterogêneos, que somente 47,7% do sexo masculino dividem as tarefas domésticas contra 74,7% do sexo feminino; 43,1% dos homens colaboram com algumas tarefas, enquanto somente 17,8 de mulheres; e 9,2% dos homens não colaboram com nenhuma atividade doméstica contra 7,5% das mulheres que não colaboram. Com base nos dados, debatemos com os alunos em que condições estaria a desigualdade de gênero.

Em todas as apresentações vemos as desigualdades mesmo que tipificadas e nomeadas em blocos conversando entre si. Entre todas as apresentações foi possível observar discursos que já foram ditos desde a origem da história do nosso país e que continuam ditos em vários outros espaços e de várias formas também. Vemos como os alunos se identificam com cada desigualdade e como se colocam como sujeitos, reivindicando seus espaços e suas posições ideológicas, se inscrevendo como autores nesse espaço da sala de aula e na sociedade.

3.4 A constituição do teatro/performance de luz negra: escrita, sons, imagens, corpo em movimento

Essa etapa consistiu em trabalharmos com as materialidades do teatro. Começamos por conhecer como e onde originou-se o teatro/performance de luz negra, como a *performance* e o teatro conversam em sua constituição, como o corpo e os objetos em cena constituem-se em discursos e significam nesse espaço do dizer. Para tanto, convidamos inicialmente uma professora de teatro para realizar uma oficina com os alunos. Posteriormente, seguimos trabalhando com a constituição histórica do teatro e suas diversas manifestações.

Nesse momento do trabalho, percebemos que havíamos produzido um rompimento entre a primeira parte do projeto e a segunda, no tocante à relação do arquivo temático de desigualdade social com a oficina de teatro. Mas foi um equívoco, pois logo vislumbramos as relações que se estabeleciam entre as materialidades acionadas para construir o arquivo temático e a construção do teatro. Ou seja, ao longo do percurso fomos “enxergando” a imbricação das diversas materialidades (LAGAZZI, 2008, 2011, 2012) .

Nossa convidada, professora Nirte Maria Silva, formada em teatro e que atua na Escola Apolônio Bouret de Melo, participou de nosso projeto, realizando uma aula sobre iniciação teatral. Por ser atuante na área, entendemos que sua contribuição com noções específicas do teatro constituiria um trabalho interdisciplinar. Pedimos também que ela nos mostrasse algumas formas possíveis em que o corpo produz discursos.

Para que ela trabalhasse em consonância com o nosso projeto foi necessário lhe apresentar o funcionamento do projeto na sua totalidade. Para isso também foi necessário que ela compreendesse algumas questões básicas sobre a teoria da AD e também do trabalho colaborativo. Foi preciso também que ela entendesse as condições de produção da turma, que por trabalharmos com uma turma de inclusão, a proposta vislumbrava atender a demanda considerando os objetivos principais do projeto.

Não pretendíamos que a professora de teatro trabalhasse discursivamente com os alunos. Esse era o nosso objetivo. Entretanto fazê-la participar das teorias que envolviam o projeto foi importante para que ela pensasse em como trabalhar a sua *oficina teatral*, que foi como ela nomeou sua atividade.

Ela também compartilhou conosco algumas obras sobre o trabalho com o teatro na escola e nos disponibilizou alguns materiais que ela usou durante a sua formação como professora de teatro. Esses materiais nos serviram de base e compreensão para a prática do teatro na sala de aula, nos propiciando um olhar mais amplo sobre o trabalho com esse objeto.

A oficina ministrada por ela consistiu em trabalhar com a noção de jogos teatrais. Com esses jogos ela foi dando visibilidade ao processo de significação dos corpos, naquele determinado espaço da sala de aula e como cada corpo se mostrava e se significava enquanto os jogos aconteciam.

Os jogos teatrais são procedimentos lúdicos com regras explícitas, que segundo Spolin (1975), têm caráter “improvisacional” e os jogadores se veem obrigados a teatralizar.

Ela iniciou organizando os alunos em círculo e pediu que fizessem alguns movimentos com a boca e produzissem alguns sons. O objetivo era trabalhar a consciência corporal oral e perceber como os sons se projetam na boca – a posição corporal, a posição física, ou como o sujeito se sente emocionalmente determinam a forma como o som se projeta. Ela exercitou com os alunos formas de posicionar o corpo para que o som seja o mais nítido possível.

Cada aluno teve a oportunidade de experimentar como isso acontece. Alguns alunos riam, outros faziam com mais seriedade, outros apenas pareciam curtir e se divertir com a prática, outros preferiam não produzir os sons. Com esses últimos ela insistiu um pouco, mas respeitou a decisão.

Esse primeiro exercício foi também um quebra-gelo. A partir dele, alunos e professora já pareciam estar à vontade. Então ela pediu que, ainda em círculo, eles se sentassem, tirassem um dos calçados do pé e o colocasse nas mãos.

O jogo era Escravo de Jó, que nos mostra próximo recorte de texto utilizado na atividade.

ESCRAVOS DE JÓ

Material

Um pé do sapato de cada participante.

Regra

- Aprende-se a música:

“Escravos de Jô

jogavam o cachangá

tira, põe, deixa ficar.

Guerreiros com guerreiros

Fazem zigue, zigue, zá. ”

-Todos sentados em roda, com o pé do sapato a sua frente.

- O objetivo é ir passando o sapato para a direita no compasso da música sem que a coordenação se atrapalhe, todos ao mesmo tempo. A cada finalização aumenta a dificuldade.

-Variante: Pode-se fazer corporal ao invés dos sapatos.

<http://www.teatronaescola.com/index.php/planeje-sua-aula/jogos-e-exercicios-teatrais/item/222-escravos-de-jo>

Com essa atividade, os alunos trabalharam a noção de simetria, de unidade, de lateralidade, de coordenação motora, de compasso e velocidade, concentração e de trabalho coletivo,.

Os alunos precisaram de alguns treinos para conseguir iniciar o jogo. Houve umas cinco tentativas frustradas até que todos conseguiram iniciar. Alguns não foram muito adiante e a professora pediu que se retirassem da roda. Assim aconteceu, sucessivamente, até restar apenas uma dupla finalista. Para darmos visibilidade a essa atividade colocamos a imagem de um dos momentos em que essa atividade aconteceu.

Figura 17 - Atividade/jogo: Escravo de Jó



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Depois da oficina, fizemos um movimento de análise da aula juntamente com os alunos. Começamos retomando com eles a respeito dos sons projetados no primeiro exercício. Iniciamos trabalhando a noção das condições de produção em que a aula aconteceu. Os alunos disseram que a aula foi divertida, que a expectativa de ter uma aula sobre teatro já era muito esperada por todos, que eles estavam curiosos para saber como seria. Que ao chegar e pedir que afastassem as carteiras e fizessem um círculo na sala de aula, a professora promoveu uma adrenalina nos alunos e ao mesmo tempo eles sentiram medo e vergonha do que eles teriam que fazer. Alguns lembraram que a turma estava muito agitada, que alguns alunos não souberam se comportar, que não mereciam ter uma aula diferente.

Os alunos relataram que alguns colegas estavam tão nervosos que o som nem saía de suas bocas, outros queriam aproveitar para gritar, para extravasar, e muitos levaram na brincadeira, como se a aula não fosse séria. Constatamos que a forma com que o som se projeta na fala constitui pistas de como o sujeito se sente, se posiciona e se significa no espaço do dizer.

Com esses relatos, retomamos o que Orlandi (1996a, p.28.) fala sobre o espaço de significação. Para a autora, a sala de aula é o espaço onde o discurso pedagógico é instaurado. O professor é quem determina o que fazer, e como fazer, os alunos estão sempre na expectativa; se a aula surpreende, os alunos se manifestam favoráveis ou não ao que se propõe. “o fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, faz do DP aquilo que ele é, e o mostra (revela) em sua função.”.

Como compreendemos as noções da AD nessa atividade? Para trabalhar discursivamente tomamos esse jogo teatral como forma de trabalhar a linguagem verbal oral, a linguagem corporal (gestos/movimentos) e a linguagem musical. Compreendemos essas materialidades em funcionamento com os gestos interpretativos na/em *performance*. Como o corpo se comporta, se significa, se coloca no jogo em que todos os participantes precisam estar em sincronia.

Indagamos aos alunos se todos conseguiam se significar da mesma forma, se todos conseguiam aderir ao jogo no mesmo compasso e ritmo dos demais, se todos permaneciam no jogo.

Aqui começamos a compreender as materialidades em funcionamento distintivamente e como a música funciona com a letra da canção, com os gestos corporais. Como as materialidades significantes funcionam na imbricação de todos esses objetos simbólicos, formando uma unidade material de texto conhecida como “jogo teatral”.

Após a oficina, fizemos um momento de reflexão. Discutimos como a constituição e a formulação do jogo se fizeram em discurso e como ele poderia ser interpretado. Todo o discurso se inscreve na memória de um discurso já produzido historicamente, e que continua fazendo efeitos em determinadas condições de produção, em outros momentos.

Muitas indagações foram feitas. Alguns diziam tratar-se apenas de uma brincadeira e de uma música de infância, que era uma brincadeira que se trabalha lá na idade pré-escolar. Perguntamos como era trabalhada a canção na idade pré-escolar e alguns alunos disseram que brincavam em círculo e era passada de mão em mão uma bola de papel; perguntamos se essa brincadeira também era feita junto com a família e eles disseram que era somente na escola; perguntamos se eles percebiam as diferenças do “jogo teatral” e a brincadeira da infância e eles disseram que algumas coisas se repetiam, como o círculo, a música cantada, o movimento sincronizado com os corpos presentes; perguntamos se as condições de produção mudaram e eles afirmaram que era no espaço da sala de aula, que era mediado pelo professor, que eles eram apenas alunos em idade maior que antes. Perguntamos, então, o que haveria mudado e disseram que, na pré-escola, era uma aula para aprender a se movimentar, a ter ritmo, e que na atual era para aprender a fazer teatro. Falamos sobre a relação da letra da canção com os movimentos do corpo e alguns disseram nunca terem parado para refletir sobre o que canção dizia, apenas que era

gostosa de brincar, outros que falavam dos escravos e que estes gostavam de brincar e de cantar, que isso fazia parte da cultura dos escravos; outros disseram ainda que escravos não brincavam, mas que certamente tinham vontade de brincar. Um aluno se referiu à novela *Os Dez Mandamentos*, da Rede Record de Televisão. Segundo o aluno, os escravos se juntavam para passar as pedras para construir os monumentos do rei e todos tinham que passar de mão em mão da mesma forma que o jogo foi feito com o sapato, e quando o escravo não prestava a atenção e errava, tudo ficava bagunçado e ele levava chicotadas.

Indaguei, então, se atualmente no jogo ou na brincadeira quem errasse levava chicotada. Eles disseram que não, mas que tinha que sair do jogo, que também era uma forma de punição. Compreendemos que o discurso era o mesmo, mas em condições e em um tempo diferentes; os sentidos estavam (re) significados.

Essa atividade nos rendeu ainda algumas discussões interessantes. Não cheguei a levar os alunos para pesquisar sobre a origem da canção, porque tínhamos um outro recorte, mas dar visibilidade a esses gestos de interpretação sobre o jogo e sobre os sentidos do jogo produzidos pelos alunos, nos ajudou a compreender como os discursos verbais e não verbais se inscrevem na história.

Como ideia de fechamento, discutimos sobre a familiaridade do discurso corporal do trabalho escravo, citado pelo aluno com o discurso corporal da revolução industrial, do homem x máquina, que passa o dia fazendo movimentos repetitivos na coletividade e que cada trabalhador faz parte de uma engrenagem que constrói um objeto muito maior do que eles imaginam. Em cada momento e em cada condição de produção, esses movimentos sincronizados e repetitivos podem reverberar sentidos outros, mas não qualquer sentido, pois eles se filiam a um discurso já produzido antes.

Outro jogo proposto pela professora de teatro foi o conhecido como “Salada de frutas”, como mostra o quadro a seguir.

SALADA DE FRUTAS

Material

Cadeiras em círculo na sala.

Regras

- Todos deverão se sentar em círculo, com as mãos e as cadeiras livres, em posição fácil para se levantar.
- O professor escolhe o nome de três ou quatro frutas e dá para cada participante o nome de uma fruta, formando três ou quatro grupos de frutas.
- O professor poderá gritar o nome de uma ou mais frutas.
- Quem recebeu o nome daquelas frutas que o professor anunciar, deverá mudar de cadeira.
- O professor também poderá gritar “salada de frutas”. Nesse caso, todos deverão trocar de lugar.
- O professor deverá retirar uma cadeira da rodada, deixando o que ficar em pé como coordenador para dar continuidade ao jogo.

O Objetivo desse jogo é trabalhar o relacionamento em grupo, a atenção, a concentração e agilidade.

Dica

Observar se os participantes estão atentos e se integrando.

Para esse momento, a professora explicou o jogo e pediu que todos a ajudassem a preparar o ambiente. Com cada um no seu devido lugar, ela passou nomeando os alunos em uma sequência: morango, uva, maçã e abacaxi e assim sucessivamente.

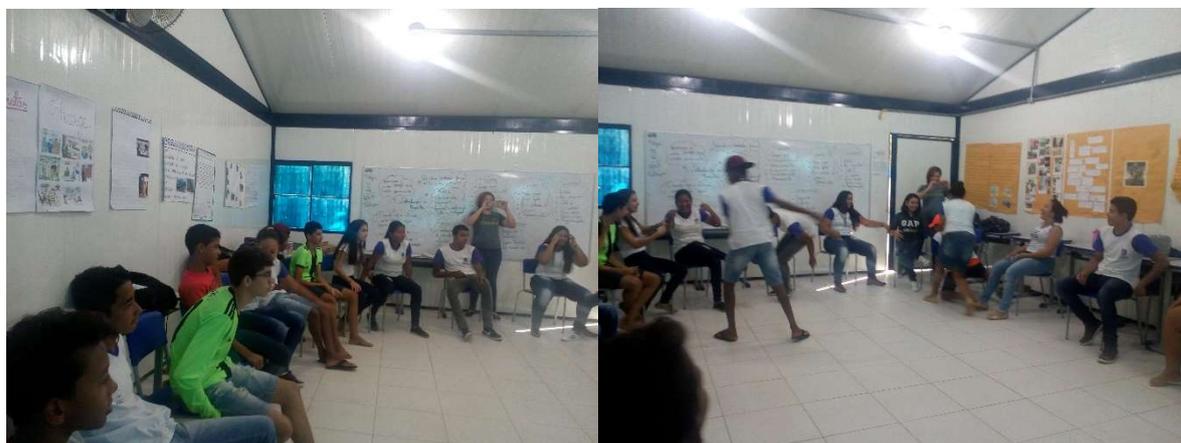
Ao gritar o nome morango todos os alunos que tinham esse nome tiveram que trocar de lugar. Assim aconteceu quando ela chamava pelas outras frutas, apenas a fruta chamada saía do seu lugar.

Quando ela disse “salada de frutas” pela primeira vez, a confusão foi instaurada. Foi um aluno empurrando o outro, um tentando puxar a cadeira do outro e a professora precisou intervir.

Nesse momento ela repetiu as regras e disse que os alunos que não respeitassem seriam retirados. Um aluno também colocou que havia alunos que não estavam se movimentando. Então ela disse que todos deveriam se movimentar no

jogo. O jogo se seguiu até que restaram apenas uma cadeira e um único participante, assim como mostram as imagens.

Figura 18 – Atividade/jogo: Salada de frutas



Fonte: Arquivo da autora (2018).

A professora explicou que o objetivo da atividade era trabalhar a atenção e a concentração dos alunos. Falou sobre a importância do nome de cada um para a sociedade, que nos identifica como pessoa, e que para o teatro cada um tem um lugar determinado e que eles precisavam estar sempre atentos ao seu papel. Cada um fazia parte de uma cadeia que só funcionaria com o outro, após o outro ou junto do outro, na coletividade e na individualidade de cada um.

Ao falar sobre a importância do nome, a professora comentou que os alunos deveriam sempre buscar o seu lugar na sociedade, que todos têm um lugar para si e que ninguém deveria aceitar menos que o seu direito de ser respeitado pelo nome que o representa, que a vida toda é um jogo e que precisamos lutar para vencer obstáculos o tempo todo, sem desistir e nem desanimar.

Discutimos posteriormente também sobre esse jogo e de que forma a linguagem havia sido trabalhada. Os alunos acharam interessante que, ao mesmo tempo que eles eram diferentes, em seus nomes, eles também eram um grupo com o mesmo nome. A igualdade e a diferença estavam em funcionamento na brincadeira em um movimento a significar.

Iniciamos aqui as primeiras noções de transferência. Tínhamos uma sala de aula com sujeitos alunos inscritos em uma posição de diversidade. Esse movimento do nome do aluno ser outro e significar de outra forma naquele espaço do dizer

reverberou sentidos de coletividade, da ideia de unidade e de dispersão. O aluno “maçã, por exemplo, não ocupava no jogo, a posição de aluno que se senta no fundo da sala de aula e não conversava com ninguém. No jogo, o aluno se inscreveu em um grupo de sujeito fruta que pertencia a um grupo em competição da/na escola. Que ocupava um lugar no espaço da sala de aula naquele ambiente de jogo/competição.

Fizemos então com os alunos as primeiras colocações sobre o movimento de transferência. Não foi somente o nome de cada aluno que foi (re) significado, foi sua posição discursiva, foram as condições de sua existência. Conseqüentemente foi (re) significado o discurso produzido pelo seu corpo e dos seus gestos de interpretação através da brincadeira/atividade.

Outro jogo que a professora propôs aos alunos foi o da linguagem rítmica do corpo. O objetivo da atividade era dar visibilidade aos alunos sobre como o corpo pode estar em ritmo na coletividade, um com o outro. Aqui, os movimentos se misturam a formar uma coreografia sincronizada.

Os alunos se juntaram em trio. Um deles ficou no centro e os outros dois na lateral. Toda a turma se dividiu e se juntou dessa forma, ainda em posição de círculo. Cada dupla deveria realizar o movimento proposto somente após a dupla ao lado ter finalizado.

Cada integrante inicial que ficava do lado direito do trio deveria participar de duas formas. Primeiro, com o seu grupo voltando seu corpo para o colega à esquerda e depois como centro da próxima dupla. Enquanto o aluno do centro abaixa o corpo, os alunos da lateral batem palmas um com o outro.

Ao representar o esquema do jogo tem-se: um aluno abaixa enquanto dois batem palmas. Na sequência, o que se abaixou levanta e faz dupla com o terceiro aluno da sequência para bater palmas, enquanto o próximo da sequência se abaixa. Esse movimento acontece até que o ciclo termine. Ao pegarem o ritmo, a atividade seguiu até que o erro aconteceu. O jogo pode ser melhor compreendido com o auxílio das imagens a seguir.

Figura 19 – Atividade/jogo: Ritmo com o corpo



Fonte: Arquivo da autora (2018).

A última atividade da oficina foi o “Telefone mudo”. O objetivo era trabalhar a leitura dos gestos produzidos com o corpo e dar visibilidade aos alunos ao processo de construção dos sentidos produzidos ou como os gestos de um significavam diferente dos gestos dos outros.

Para a realização da atividade foi preciso alinhar os alunos em fila. Para iniciar o jogo, o último da fila tocava no penúltimo para que se virasse e visualizasse o gesto produzido. Ao ler o gesto do colega, o penúltimo aluno tocava o antepenúltimo, a fim de (re) produzir o gesto de leitura realizado e, assim, sucessivamente, até que todos tiveram a oportunidade de ler e de (re) produzir seu gesto de leitura.

A professora deu o primeiro toque e fez um movimento com as mãos e com o quadril. Ao ler os gestos que a professora fez com o corpo, o primeiro aluno acionou o segundo e (re) produziu sua leitura/interpretação com seus movimentos. Assim sucedeu toda a sequência da atividade de leitura dos gestos corporais, até que o último aluno não fez nenhum movimento específico com as mãos e saltitou desordenadamente com o corpo.

À medida que cada aluno fazia sua parte, seus corpos ficavam em posição de observação das leituras que os demais colegas faziam. Nessa posição, era possível

visualizar os gestos de leitura que os colegas iam fazendo e observar como cada gesto da mesma leitura ia se fazendo em outra. Era possível verificar sentidos e movimentos outros de leitura, enquanto cada aluno fazia sua leitura/interpretação da mesma *performance*. Nesse movimento, o discurso inicial foi sequencialmente se deslocando a outro e os primeiros a executarem a atividade conseguiram visualizar esse movimento acontecendo. O funcionamento da metáfora de gesto em gesto.

Todas as atividades propostas nessa oficina deram conta de preencher um dos espaços que o nosso trabalho como professora de línguas ainda não conseguia pensar como fazer, que era o trabalho interdisciplinar com a linguagem teatral e com a leitura dos gestos com o corpo. A contribuição da professora Nirte foi fundamental nesse processo, tivemos uma prévia do que ainda estaria por vir. O nosso trabalho estava apenas em seu início.

A atividade seguinte foi um trabalho com a leitura de materialidades sonoras. Levamos para a sala de aula três sons instrumentais. O objetivo era dar visibilidade aos gestos de interpretação dos alunos ao ouvirem os sons. Como os alunos estavam vivenciando um processo de compreensão de diversas formas de linguagem, apresentar-lhes o som como uma linguagem foi bastante curioso para eles.

Com essa atividade também foi possível trabalhar a atenção, a concentração, desenvolver a capacidade criativa e a imaginação. Esses elementos também são fundamentais para a criação do texto que eles estavam se propondo a construir.

Para a realização da atividade, entreguei a cada aluno três folhas de papel sulfite, pedi que colocassem o lápis e a borracha na mesa e fechassem os olhos. Apaguei as luzes da sala de aula (apesar de ainda ter a claridade das janelas) e pedi silêncio absoluto até que a música fosse finalizada. Avisei que eles ouviriam uma canção, que fizessem a leitura do que ouvirem e, posteriormente, escrevessem.

Poderíamos ter usado outras materialidades para a interpretação dessas canções, como o desenho, a oralidade, gestos corporais, acredito que seria bastante interessante e enriquecedor também, mas no momento optamos pela interpretação escrita.

No momento de formulação dessa atividade não conseguimos estabelecer uma relação do tema com a escolha das canções instrumentais. Por isso, houve, em certa medida, uma quebra na construção do arquivo temático específico sobre desigualdade. Analisando posteriormente, pensamos que, se tivéssemos escolhido algo que de algum modo pudesse reverberar a desigualdade, enriqueceríamos mais

nosso arquivo de leitura. Entretanto, as canções que descreveremos aqui foram também ótimas escolhas.

A primeira canção foi “Noturne op. 9 n. 2”, de Chopin. A imagem abaixo retrata como os alunos se posicionaram durante o momento da leitura. A leitura da materialidade sonora demanda apurar os sentidos auditivos e por isso o silêncio e a pouca iluminação, como o ato de apagar as luzes e fechar os olhos, contribuem para a realização dessa forma de leitura.

Figura 20 - Atividade leitura do som



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Após a primeira leitura, os alunos fizeram o movimento de transferência do sonoro para a materialidade escrita. Demos alguns minutos para que essa transferência pudesse ser realizada.

Discutimos com os alunos a respeito de como faríamos a socialização das leituras e ficou decidido que eu recolheria e leria para a turma, a interpretação de cada um, sem revelar os nomes. Recolhemos as folhas e iniciamos a leitura oral da escrita feita por eles.

Ao aluno com deficiência propusemos que ele fizesse a transferência do sonoro para o oral, pois sua leitura é mais espontânea, ele não tem o mesmo “freio social” que a maioria das pessoas tem. Ele se apresenta com maior impulsividade ao sentir ou perceber algo. Então, foi mais produtivo nessa atividade oportunizar que ele fosse ouvido logo depois de o som ter sido finalizado.

Para dar visibilidade às leituras realizadas optamos por transcrever algumas formulações, separadas em blocos para analisarmos as regularidades.

F1-“Sei lá, uma liberdade que não daria para explicar. Uma paz interior. Uma coisa meio triste, às vezes.”

F2-“Solidão, tristeza, uma música deprimente. ”

F3-“Como o toque da música era triste, lembrei do dia mais triste da minha vida que foi quando meu avô faleceu. ”

F4-“Eu lembrei de uma cidade com gente triste, chorando. Uma cidade sem diversão e festa. ”

Com essas formulações percebemos a leitura atrelada aos sentidos de tristeza, a lembrança de algo que já foi visto ou vivenciado.

Para analisarmos discursivamente o material sonoro buscamos compreender como funciona essa materialidade do som para a música, baseando-nos no que expõe Trajano ao estabelecer uma relação coerente com a forma, o conteúdo e a sensação que pode reverberar a música. (2017, p. 159.). “Para fazer sentido, é preciso que haja uma passagem do som como aspecto físico, para o som como materialidade significativa, produzindo efeitos.”.

Para o autor, existe a passagem do som para a música, mas é na passagem da música para a musicalidade que se pode evidenciar as disputas de sentidos, formular interpretações baseando-se nas memórias históricas.

Para nos fazer melhor entender, propomos uma analogia com a distinção feita por Orlandi (2007), entre forma abstrata, forma empírica e forma material. O som estaria para a forma abstrata, constituindo-se como componente de um sistema, considerado como produção sonora de qualquer natureza (mero barulho); a música estaria para uma forma empírica, correspondente à realidade enquanto construção imaginária, em que já haveria a ideologia produzindo evidências a partir de uma relação entre sons; a musicalidade estaria para o processo, analisável enquanto discurso. (TRAJANO, 2017, p. 159.).

Podemos considerar então, que os sentidos reverberados pela “musicalidade” (grifo nosso) no primeiro bloco estão atrelados a experiências e sensações de tristeza, já os do bloco a seguir estão em uma ordem de outras formas. Vejamos.

F5- “Eu pensei em o que eu faria com minha família toda junta, muito feliz”.

F6- “Imaginei que eu estava descendo numa escada enorme de ouro. Lá embaixo tinha um menino lindo, loiro, baixinho me esperando para o nosso casamento e estávamos dançando suavemente a música. “

F7- “Eu senti paz, tranquilidade, pois com essa música ela deixa a nossa vida mais calma. ”

F8- “Pensei em um lugar lindo, cheio de árvores, pássaros, cheiro gostoso de flores. ”

F9- “A música, quando começou a tocar, veio uma sensação de paz e muita tranquilidade na minha mente, vi um lugar bonito cheio de paz e coisas legais.

Percebemos com esse grupo de formulações que a leitura voltada para os sentidos de paz, de tranquilidade, de felicidade foi mais frequente.

Destacamos os termos “paz”, “lugar lindo”, “tranquilidade”, como leitura atrelados à reflexão, à introspecção. Uma forma de leitura que remete à memória do bucólico, da relação da natureza com a paz interior, com alegria, com felicidade, tranquilidade. Fuga da vida da cidade. Apego à natureza como fonte de prazer.

Ficamos nos indagando como analisar discursivamente essas leituras e o que poderíamos experimentar, para além da socialização das leituras possíveis que cada aluno havia feito.

Primeiramente evidenciamos os diversos sentidos reverberados, suas aparentes oposições como “tristeza/alegria”. Os alunos disseram que essa leitura é mais reflexiva, parece ser mais consciente, mais sentimental. Por não ser uma leitura igual ao do colega, pareceu significar que poderia ser qualquer uma. Trata-se aqui de como o discurso musical aciona essa memória de introspecção, apagando a dimensão histórica desses sentidos produzidos pela música: tristeza-alegria.

Separamos os grupos para que eles pudessem visualizar que, embora as leituras fossem diferentes, elas também não eram uma leitura qualquer. Elas tinham um viés ideológico, uma inscrição na história; e foi assim que conseguimos prosseguir discursivamente. Fazer uma leitura que se propões a ser discursiva, não é apenas dar voz ao aluno e “sair” da posição autoritária de professora e do discurso pedagógico; é levar o aluno a também analisar os discursos, deslocando-o da origem do dizer e mostrando-lhe que o sentido sempre pode ser outro, mas não qualquer um.

Realizamos, então, um recorte de cada grupo para constituirmos um *corpus* de análise, considerando as regularidades.

Na F4 - “Eu lembrei de uma cidade com gente triste, chorando. Uma cidade sem diversão e festa” e F 6, “Imaginei que eu estava descendo numa escada enorme de ouro. Lá embaixo tinha um menino lindo, loiro, baixinho me esperando para o nosso casamento e estávamos dançando suavemente a música.”.

A musicalidade, aqui, não foi apenas descrita, ela foi narrativizada. A narratividade, segundo Orlandi (2016, p. 22-23.) é “a maneira pela qual uma memória se diz em processos identitários, apoiados em modos de individuação do sujeito, afirmando/vinculando seu pertencimento a espaços de interpretação determinados, consoantes a específicas práticas discursivas”. O sujeito se coloca como personagem e constrói percursos que dizem sobre sua relação com a cidade, com seus hábitos e rearranjos urbanos e atualiza uma memória.

Ainda em F6, podemos vislumbrar o ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória em “Imaginei que eu estava descendo numa escada enorme de ouro. Lá embaixo tinha um menino lindo, loiro, baixinho me esperando para o nosso casamento e estávamos dançando suavemente a música”.

Que acontecimento discursivo poderia estar sendo retomado nessa narratividade? Uma outra narrativa pode estar sendo retomada para a interpretação dessa materialidade sonora, que sonora provoca uma sequência imaginária de ações, que por sua vez se desloca em uma narratividade escrita.

Os significantes “escadaria de ouro”, um menino loiro”, “casamento”, “dança suave”, podem ser considerados paráfrases dos contos de fadas, como Cinderela, por exemplo. A escadaria de ouro nos remete ao castelo; o menino loiro, ao príncipe europeu; casamento, à união entre o príncipe e a plebeia; dança suave, à valsa.

O sujeito se coloca como sendo a origem do dizer ao atualizar uma memória discursiva. Ele ainda se propõe a ser o protagonista da sua narratividade, produtor dos sentidos que o material sonoro lhe proporciona.

Na formulação 4: “Eu lembrei de uma cidade com gente triste, chorando. Uma cidade sem diversão e festa”. O sujeito ainda se coloca como parte do discurso em narratividade, mas agora como se ele visualizasse as ações e não necessariamente participasse dos eventos. Quando ele usa o verbo “lembrei”, ele retoma algo que já teria vivenciado, mesmo que seja algo ficcional, que estaria no campo da imaginação e da criatividade; entretanto ao formular, atualiza uma memória que não está visível, mas que funciona enquanto inscrição material da narratividade.

Aqui, o discurso diz algo sobre uma cidade que não tem diversão, que não tem festa, uma cidade com gente triste e que está chorando. Levamos essa formulação para a discussão na sala de aula. Os alunos discutiram sobre esse discurso narrativo formulado ao ler a canção.

Para Orlandi (2004, p.11.), o urbano, a cidade é composta de sujeitos investidos de sentido que significam nesse espaço e por ser/estar nesse espaço de significação, “o corpo do sujeitos e o corpo da cidade formam um, estando o corpo do sujeito atado ao corpo da cidade”. Os alunos produziram um discurso próprio da posição discursiva dos moradores de Paranatinga. Para eles, em Paranatinga não tem diversão, não tem festas. A cidade seria/estaria triste, por não haver diversão. É comum entre os jovens o discurso “aqui nessa cidade não tem nada para fazer”, “aqui não tem nada”. Esse discurso é tão comum que, quando se instala algo novo e interessante, os moradores em geral não valorizam, preferem visitar o mesmo empreendimento na cidade mais próxima a curtir o da sua cidade.

São discursos outros que se produzem, a partir do discurso de que a cidade não tem diversão, lazer, ocupação significativa e prazerosa para os jovens. Entretanto esse discurso foi a partir da leitura de uma canção e esse objeto materializado em som deslizou para a forma material escrita, através de vozes que atualizam os sentidos de lazer, de ocupação, de desocupação do urbano.

A canção seguinte foi “Moonligh Sonata (Piano Sonata n. 14)”, de Beethoven. Nesse momento, os alunos já pareciam mais à vontade. A canção nos remeteu a algo mais profundo. Consideramos que na segunda experiência tivemos mais facilidade de produzir a leitura, o processo de autoria ficou mais fluido, por compreendermos que:

A fagulha que instiga ao movimento, a este esforço de teorização e análise, acende-se a partir de algo que atrai a atenção e que não poderíamos deixar de mencionar: **a música, quando toca, ou toca-nos profundamente, ou toca-nos para bem longe**: "Alguma coisa acontece [...]". Na música, assim como na língua, portanto, há um impossível de tudo dizer, mas também um impossível de não dizer nada. (TRAJANO, 2017, p. 161).(Grifo do autor).

Então selecionei apenas três leituras, considerando que não poderíamos nos delongar, embora essas atividades nos rendessem muita leitura/interpretação possíveis de serem trabalhadas.

F1- “Imaginei muita tragédia, brigas, discussões e violência. Ele foi embora e me deixou em uma situação que somente deus entende. Vai ser difícil deixar você, mas você me deixou primeiro e nunca mais voltou,”

F2- “Vi a minha vida passar diante dos meus olhos. Ao contrário da primeira canção presenciei brigas com meus pais, eu envelhecendo e até sendo abandonada em um asilo, foi triste.”

F3- “Senti muita tristeza. Lembrei de quando recebi a notícia de que meu primo tinha morrido. Entrei em desespero. Eu era muito pequena.”

Aqui os discursos funcionaram como uma terapia; os sujeitos se colocaram nos discursos. Ao mesmo tempo que narravam um fato, ele era remetido a um tempo de dor, de sofrimento, a uma experiência traumática da vida.

Vimos que a leitura do objeto sonoro provoca sentidos que dizem dos sentimentos mais aguçados do ser humano. O corpo se inscreve nesses gestos de leitura como constitutivo da interpretação, como parte dessa forma material de leitura. É uma outra forma de o corpo significar, para além do falar ou se movimentar. O corpo se revela, em seus mais íntimos discursos. Aqueles que nem sempre são ditos, mas que funcionam. Com a leitura do sonoro, o não dito se revela, significando, se corporifica em texto.

A última canção trabalhada foi a trilha sonora do filme *Love history*, de Francis Lai (1970), criada pelo próprio cineasta, que produzia trilhas sonoras para filmes e foi muito premiado por essa composição. Levar os alunos a ler uma materialidade sonora e depois conhecer essa história, levou-nos a considerar a materialidade sonora no processo de construção do teatro. No entanto, os alunos não tinham conhecido esses detalhes ainda e nem tinham assistido ao filme, que circulou na mídia na década de 90.

Procedemos da mesma forma que com a terceira canção. Os recortes que selecionamos agora foram para socializar entre os alunos os seus gestos interpretativos e apontar a multiplicidade de sentidos que a leitura de uma canção pode reverberar.

Trajano (2017, p. 159), ainda ao tratar do sonoro, fala da segunda passagem dessa materialidade. Para ele, enquanto a primeira deve ser do *som* para a *música*, a:

Segunda passagem deve ser, então, da música para o que chamaremos, aqui, de *musicalidade*, já como construção do analista, objeto discursivo em relação com a história, a partir do qual pode-se observar tensões, disputas de sentido e formular interpretações possíveis, com base nas memórias históricas que atualizam e nos sentidos daquilo que se deixa de dizer. (Grifo do autor).

A musicalidade, já como construção do objeto discursivo a ser analisado, demonstra as possibilidades de interpretações, a partir da relação com a história nas demais formulações.

F1- “Fiquei sozinha no mundo das drogas, sem ninguém do meu lado pra me tirar desse lugar. Enquanto isso, ele estava vivendo outra vida com uma pessoa maravilhosa”.

F2- “Me imaginei com uma pessoa que eu não conheço, mas era como se fosse um grande amor. Eu estava num jardim de rosas vermelhas, tinha rosas no chão, nas árvores e em tudo. Estávamos dançando a noite quando tudo começou a desaparecer e eu fiquei sozinha, num grande lugar escuro.”

Os dois recortes apresentam o discurso narrativo vinculado à presença de um cenário. “Desse lugar”, “Num jardim”, “num lugar”, “no chão”. Esses recortes podem fazer a alusão ao cenário de um filme, de uma novela, de cenas já visualizadas em uma materialidade fílmica. Usar rosas vermelhas em um cenário, por exemplo, é uma prática para a construção da ideia de uma cena romântica e sedutora aos olhos do espectador.

O discurso sonoro escorrega em uma discursividade verbal descritiva e narrativa que se inscreve no movimento de interpretação no deslize de uma materialidade fílmica, que também é narrativizada com o apelo visual da constituição de um cenário – “fiquei sozinha”, “ninguém do meu lado”, “jardim de rosas vermelhas”, “rosas no chão”, “começou a desaparecer”.

Levamos para a sala de aula informações sobre a canção, dando visibilidade ao processo de formulação e de circulação até ser parte da trilha sonora do filme “Love story”. A importância de sua circulação, como a canção significou durante os anos, e continua significando, principalmente para a história do cinema; o quanto a canção foi explorada posteriormente em momentos distintos, e os sentidos reverberados na em uma atividade de leitura na sala de aula.

Na atividade seguinte, começaríamos a trabalhar com o teatro, portanto, com o corpo. Então, buscamos uma atividade que desse conta de introduzir as noções que julgávamos mais interessantes, para que os alunos pudessem experimentar a luz negra e conhecer como ela se constitui. Partimos do pressuposto que a luz negra poderia ou deveria ser usada por eles de diversas formas, mas aqui precisávamos apresentar as noções básicas desse objeto simbólico visual.

O objetivo da atividade era produzir luz negra com o celular e experimentar seus efeitos no corpo e nos objetos. No desenvolvimento da atividade, os alunos compreenderam o processo de iluminação negra, através de uma experiência concreta de produção, como sujeitos com seus corpos em movimento. Conseguiram visualizar o efeito da luz negra sobre o corpo e os objetos, e se (re) significaram através dessa forma de iluminação.

Nesse acontecimento discursivo, o corpo é materialidade específica de significação do sujeito em sua relação com o espaço e o movimento. Espaço esse constituído de uma iluminação esteticamente interessante e incomum, e o corpo em um movimento a produzir sentidos que, postos sob essa iluminação, se coloca em luz, em marcas de luz, em destaque, em gestos de luz, como mostra uma das imagens a seguir em que uma aluna risca o corpo com uma caneta fluorescente e a expõe sobre o efeito da luz negra produzida com o celular.

Figura 21 - Corpo sem incidência da luz negra e corpo sob luz negra



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Para a realização desta atividade foi pedido aos alunos que trouxessem para a aula celular, fita adesiva, canetas/marcador permanente azul, papel sulfite branco e canetas com cores fluorescentes. Os alunos foram orientados a colocar a fita adesiva em cima do *flash* da câmera, pintar de azul e repetir o processo por cinco vezes. Ao finalizar, as luzes da sala de aula foram apagadas e as lanternas dos celulares foram acesas.

Cada aluno recebeu uma folha sulfite para que escrevesse com a caneta de cor fluorescente o que desejasse. Alguns pintaram o corpo e fizeram movimentos diversos sob o efeito dessa iluminação.

Após esse momento de experimentação os alunos assistiram a um ¹⁶vídeo que expõe o processo de constituição da iluminação negra e os motivos pelos quais essa forma de luz provoca tais efeitos.

Os alunos compreenderam que a luminosidade da luz negra está no final do espectro de cores, denominada ultravioleta, a qual não enxergamos, e que os objetos que estão sob a luz negra a recebem e a reemitem, ou seja, recebem luz invisível e emitem uma luz visível para nós.

Esse processo de iluminação modifica o espaço e a forma que os sujeitos significam nesse espaço simbólico de experimentação. A sala de aula deixou de ser, por alguns momentos, o espaço de “transmissão de conhecimentos” e passou ao processo de construção de um determinado conhecimento, através da experiência de criar luz negra.

Usar objetos comuns aos alunos, mas que normalmente são interditados no espaço da sala de aula, como o celular, também provocou sentidos outros de utilização do espaço da sala de aula.

Ao darmos visibilidade à constituição da luz negra e seus efeitos, iniciamos o processo de compreender como o corpo poderia significar no espaço da sala de aula como uma proposta de produção.

Precisávamos compreender como funcionavam a formulação e a constituição do teatro/performance de luz negra na imbricação de todas as materialidades que estávamos mobilizando.

Para tanto, precisávamos compreender como essa forma de texto em teatro/*performance* se constituiu historicamente e como poderia ser trabalhada a atualização da sua memória na imbricação material. Ao pesquisarmos sobre a história do teatro de luz negra não encontramos nenhum material específico da sua origem. Entretanto, tínhamos a informação que a maioria das suas manifestações teria iniciado em Praga, na República Tcheca, e que nessa região a manifestação dessa forma de teatro é muito marcante.

¹⁶ O vídeo pode ser encontrado neste endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=347&v=AJt6PJzVnQ>. Acesso em: 04/02/2018).

No Brasil, a técnica é muito utilizada em *performances* coreográficas musicais, na sua maioria em eventos religiosos que propagam a fé cristã.

No entanto, essas pesquisas não foram suficientes para sustentar a nossa proposta e as informações a respeito das suas manifestações na atualidade; também não atingiam a historicidade dessa forma de teatro que estávamos buscando compreender. Elas apenas apresentavam alguns objetos que constituiriam os materiais do nosso trabalho, subsídios insuficientes para o texto que os alunos produziram.

Então, nos debruçamos para fundamentar a história do teatro, pois precisávamos conhecer como surgiu essa forma de manifestação da linguagem atrelada à arte de representar.

Ao conhecermos a revista do Instituto Confúcio¹⁷, v. 24, que publica edições em vários idiomas, nos deparamos com uma informação histórica sobre o teatro. Parte dessa história, já havíamos encontrado na internet, mas por não ser de uma fonte muito confiável, ainda não havíamos dado muita credibilidade.

A única edição impressa da revista que encontramos e levamos para a sala de aula está em versão chinês/português. No entanto, no dia da atividade, baixamos a revista em arquivo digital no computador para trabalharmos a leitura de uma matéria, coletivamente, com a ajuda do Datashow.

A revista impressa circulou na sala de aula na mão de todos os alunos e eles tiveram um tempo para apreciá-la, antes de projetarmos a imagem. Fizemos uma leitura coletiva, cada aluno que se dispunha lia em voz alta um trecho da matéria.

Essa dualidade de circulação da revista intrigou os alunos. Eles disseram que nunca tinham lido um mesmo texto em formas distintas de circulação. Por esse motivo, antes que a leitura fosse realizada, eles fizeram questão de conferir se todas as informações que estavam na revista impressa eram contempladas também na revista que estava projetada.

O texto “À luz das sombras”, explicava a origem do teatro de sombras e também trazia informações e fotos que tratavam de “uma arte popular em extinção” na China, que se trata da engenharia aplicada nas construções de bonecos articulados na criação de personagens, que representavam a vida cotidiana dos chineses.

¹⁷MADURO, Sergio. À luz das sombras. **Instituto Confúcio**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 4-19, jan. 2018.

Segundo o texto lido com os alunos, consta na lenda chinesa que o imperador Wu, da dinastia Han (206 a.C.- 220 d.C.), ao cultivar uma tristeza profunda pela perda da sua companheira Lady Li, teria ordenado a um homem que ele evocasse o espírito da sua esposa.

Usando a imaginação e o que tinha à mão, o homem aproveitou a luz de uma vela para projetar numa cortina de pano a sombra da figura de uma mulher, percebida pelos adereços e pelos movimentos. À distância, o imperador, de fato, pareceu vislumbrar a silhueta de Lady Li, e isso não só acalmou o coração do soberano como lançou as raízes lendárias do teatro de sombras Chinês. (MADURO, 2018, p. 7)

Considerando a lenda chinesa sobre a origem do teatro de sombras, seriam os missionários católicos que expandiriam a divulgação dessa técnica teatral para outros países a partir do século XVII.

Com essa atividade compreendemos um pouco do processo de construção dos bonecos, como tudo era minuciosamente produzido e preservado e como a cultura e os costumes chineses eram impressos nessa manifestação artística e performática.

Para que a leitura pudesse ser tomada como forma de autoria não-verbal, propomos aos alunos que (re) produzissem a sua interpretação do texto através de uma réplica da leitura das técnicas chinesa.

Para isso descobrimos que uma trupe denominada “Sobrevento” havia encenado um espetáculo chamado “Cadê meu herói?”, a partir da orientação do bonequeiro chinês Yang Feng e de um espetáculo infantil, “A cortina de Babá”, com a colaboração do diretor, dramaturgo e sombrista chinês Liang Jun.

De posse dessas informações, antes que a (re) leitura pudesse ser feita, nos propomos a assistir à peça “A cortina de Babá”, caso conseguíssemos encontrá-la disponível na internet. Foi pedido aos alunos que trouxessem para a próxima aula os materiais que eles achassem necessários para a releitura do teatro.

Para que eles pensassem nas formas de produzir essa leitura, dividimos a sala em quatro grupos para que discutissem sobre o que eles haviam lido e como pensavam em representar.

Na aula seguinte, assistimos à peça e discutimos como foi aplicada a técnica da iluminação naquela forma de teatro, como os personagens estavam ali projetados e os movimentos performáticos que eram realizados.

Discutimos como a memória da história original do teatro estava funcionando naquela peça, que embora fosse baseada nas milenares técnicas chinesas, parecia se tratar de um teatro novidade, que estava na origem da sua manifestação (do seu dizer).

Discutimos com os alunos como a memória estava atualizada naquela *performance*, assim como a incidência de iluminação colorida, a participação de personagens sob a sombra e fora da sombra, como eram projetadas as cenas em sombras, como era a confecção dos personagens sob a sombra.

Para exemplificarmos o que estamos descrevendo, recortamos duas imagens que também serviram como comparação de análise do “ponto de encontro de uma atualidade e uma memória que nos permitem acessar o real do enquadramento pela irrupção de significantes inesperados inscritos na base material da imagem, no sujeito, em seu corpo. E, a partir dessas irrupções de significantes” (SALLES, 2016, p. 564). E pudemos analisar esse movimento do “novo no velho”, da inscrição do real da história na produção teatral da atualidade.

Figura 22 - Recorte de uma cena do teatro “Cortina de babá”



Fonte: Grupo Sobrevento (2013).

Escolhemos o recorte desta imagem para percebermos que, mesmo sendo um teatro de sombras, que a sua iluminação permite a coloração. Essa projeção de imagem colorida também remete à técnica chinesa para a produção de uma sombra colorida. A técnica se dá a partir da projeção por trás de uma tela muito fina que um pouco da cor pode ser percebida. Já a projeção que vemos na imagem busca recriar a técnica com o apoio da tecnologia que se tem disponível atualmente.

Figura 23- Recorte 2 de uma cena do teatro “Cortina de babá”



Fonte: Grupo Sobrevento (2013).

Aqui, com o recorte, podemos ver como a imagem era reproduzida em sombra, enquanto dois personagens (a babá e o menino) se faziam presentes na cena. Também como a sombra era projetada, a partir da manipulação de objetos que não estavam escondidos atrás da cortina, mas se projetavam a partir da luz do projetor à tela. Outro destaque: enquanto o personagem do menino é parte da história que é reproduzida, ele também manipula os objetos a serem projetados.

A manipulação de bonecos faz parte do teatro de sombras original, mas essa manipulação acontecia por trás de um tecido e a pessoa que manipulava os objetos não aparecia em cena e nem como personagem.

A partir de alguns exemplos de análises das cenas como a que recortamos, os alunos foram levados a produzir a sua leitura sobre o teatro de sombras.

Nesse momento, eles não pensaram em que história gostariam de contar inicialmente; isso foi acontecendo enquanto eles pensavam no cenário que estavam criando, nos personagens que estavam construindo, nos objetos a serem criados e manipulados em cena.

Para mostrarmos como cada grupo interpretou o teatro de sombras original, apresentamos seu desenvolvimento com a sequência de imagens a seguir.

Figura 24 – Interloquções de leitura



Fonte: Arquivo da autora (2018).

A figura 24 mostra o momento em que os alunos estão em grupos, discutindo como apresentariam o que eles haviam lido. As discussões não foram compartilhadas diretamente comigo e nem entre os grupos; eu só observava como eles estavam discutindo, passava de grupo em grupo e perguntava em que eles estavam pensando.

Destaco como exemplo um grupo de meninos que estavam pensando em projetar os personagens com objetos quadriculados. Os objetos quadriculados formariam personagens. Essa ideia me chamou a atenção e eu questionei os motivos de terem pensado em construir os personagens nesse formato. Eles disseram que estavam pensando em algo sobre jogos e que um dos colegas lembrou do jogo Minecraft, um jogo que consiste em criar cenários e personagens com objetos quadriculados.

Eu disse que estava animada para ver o resultado, mas alguns alunos daquele grupo estavam envolvidos em um campeonato de futebol e tinham viajado para outra cidade para participar. Com o desfalque dos grupos, alguns alunos foram remanejados.

Depois das primeiras ideias discutidas em cada grupo, eles saíram no pátio para buscar alguns materiais que julgaram necessários para a criação, como demonstra uma das imagens registradas.

Figura 25 - Procura e coleta de materiais no entorno da escola



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Após a coleta de materiais os alunos iniciaram o processo de criação e experimentação do que eles haviam pensado inicialmente.

Figura 26 - Projeção de sombra com o uso da lanterna do celular



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Nessa imagem, um grupo de alunos experimenta a lanterna do celular como projeção da sombra de alguns objetos em uma folha sulfite. Como o trabalho era desenvolvido dentro da sala de aula e de alguma forma um grupo observava a leitura do outro grupo, algumas ideias acabaram sendo compartilhadas.

A lanterna do celular já havia sido usada na experimentação da luz negra e isso pareceu para eles a melhor fonte de luz possível e acessível para aquela

experimentação. Isso fez com que todos os grupos não pensassem em outra fonte de luz.

Como o uso do tecido não é um objeto comum dentro da sala de aula, pensar no papel sulfite como tela de projeção foi outro objeto comum para os grupos, pois era um material muito comum nas atividades da escola, são objetos da escola, na escola, no ensino.

Figura 27 – Interlocução e produção



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Esse recorte nos dá uma dimensão da diferença entre uma produção de texto escrito e uma produção em outras formas materiais. Os alunos não estavam fazendo apenas arte, eles estavam debatendo, discutindo, interpretando o teatro durante o processo de exposição da leitura que estavam fazendo.

A interpretação do teatro ultrapassou a dimensão do produzir um “texto” sobre. Os alunos não estavam escrevendo em um papel o texto, eles estavam construindo oralmente, em gestos e movimentos de objetos que metaforizavam as ações em curso. A interpretação passou a ser coletiva, os sentidos que cada aluno suscitava da sua leitura foram sendo colocados em evidência e, na interlocução uns com os outros, outros sentidos foram sendo produzidos e cada peça de linguagem foi sendo construída.

Embora os grupos se relacionassem por estarem no mesmo ambiente da sala, foi possível visualizar a assunção à autoria coletiva de cada grupo. Nenhum grupo

apresentou o mesmo texto, cada leitura esteve na ilusão de ser o único texto, na ilusão de ser o primeiro, o original.

Destacamos esses recortes para demonstrar como cada leitura foi feita.

Figura 28 – Processo de construção e experimentação



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Figura 29 - Apresentação da (re) leitura



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Aqui não estávamos mais preocupados com a história que os alunos estavam contando por trás das cortinas (do papel sulfite), se era uma boa construção de texto, ou se era criativa para nós. Estávamos comprometidos em perceber como se deu a constituição, a formulação e a circulação dos sentidos dessa produção com distintas materialidades imbricadas. Como os objetos simbólicos se interligavam e como a memória do teatro era atualizada em novas formulações. Também destacamos os objetos simbólicos lhes permitiam construir um texto diferentemente dos que estávamos habituados.

Nessa *performance*, suas mãos manipulavam palitos que fixavam recortes de papelão de silhueta de pessoas, animais e alguns objetos. Havia galhos e folhagens fixadas na base de isopor para compor em sobra, o cenário de uma natureza ali sendo significada. Narrativizar com os dedos, com os gestos do corpo em sujeito, em movimento outro, que não é escrita, mas que continua funcionando como produção de um texto. “Os discursos se entrecruzam, se esbarram e as formulações se abrem em possibilidades de rearranjos significativos” (LAGAZZI, 2009, p. 2). Para a autora:

Pensar os sentidos como efeitos produzidos sobre a cadeia significante em condições de produção é dar consequência ao primado do significante, e não apenas do significante verbal. É na relação entre a materialidade significante e a história que os sentidos se produzem. (LAGAZZI, 2011, p. 504)

Todos tiveram a oportunidade de manipular um palito e fazer movimento e dizer algumas coisas que faziam parte do *script*. Essa criação oral foi apresentada de forma mais improvisada, pois não enfatizamos nessa aula a preparação e nem a construção escrita do texto a ser encenado. Eles também não foram levados a e nem tiveram um tempo maior para preparar todas as falas e a condução das cenas. Mesmo assim, a improvisação foi interessante e divertida.

Então, tivemos a ideia de separar a oralização das cenas com o movimento das imagens, para que eles pudessem visualizar como seria o efeito da movimentação, sem um narrador ao fundo e sem som auxiliar.

Eles consideraram que “não dava para entender o que estava acontecendo”, dava para ver as movimentações, dava para identificar algumas cenas, mas não o texto que eles estavam encenando. Para Lagazzi (2009, p. 3):

Não temos materialidades que se complementam, mas que se relacionam pela contradição, cada uma fazendo trabalhar a incompletude na outra. Ou seja, a imbricação material se dá pela incompletude constitutiva da linguagem, em suas diferentes formas materiais. Na remissão de uma materialidade a outra, a não-saturação funcionando na interpretação permite que novos sentidos sejam reclamados, num movimento de constante demanda.

Depois pedimos que apenas narrassem a história. Eles disseram que dava para entender, mas com a *performance* trazia um sentido mais animado para a história, mais real.

O discurso de que “não dava para entender o que estava acontecendo” reproduz o discurso da passagem do cinema mudo para o cinema audiovisual. No cinema mudo havia apenas o som e o movimento imagético, a performance. Para que o cinema evoluísse, além de imagens em movimento, as vozes e os sons formam peças de linguagem que se imbricaram. Essa imbricação fez com que a materialidade fílmica se tornasse, hoje, uma unidade mais robusta, que separá-las perde-se a sua forma material fílmica atual ao ponto de parecer não mais fazer sentido. Mesmo assim, cada forma material significa em suas condições específicas, pois cada peça já é uma unidade significativa.

A não compreensão também significa pelas condições específicas da materialidade fílmica. O cinema mudo, por exemplo, significava diferente em tempos em que o áudio não existia. Nos tempos atuais, o cinema mudo reclama outros sentidos, pois significa em outras condições, reclama outros movimentos da história do cinema.

Na atividade seguinte, percebemos ser necessário compreender a relação da iluminação na evolução da história do teatro. Para isso levamos para a sala de aula uma síntese retirada da internet para lermos junto com os alunos.

Para essa leitura, fizemos um círculo de cadeiras e eu iniciei a leitura. Os alunos que se inscreviam a ler, continuavam. Durante as pausas algumas discussões surgiam e eu instigava os alunos a descreverem como eles interpretavam a leitura.

Na leitura do texto intitulado “História da iluminação do teatro”, passeamos pela iluminação do teatro grego e romano, na era medieval. Nesse período o teatro grego/romano os espetáculos eram produzidos aproveitando-se até do nascer do sol. Eles apropriavam-se da iluminação solar em abundância, pois os teatros da época eram privilegiados de uma boa ventilação e iluminação natural. Na Idade Média, os vitrais propiciavam uma ótima iluminação. Na renascença, a vela era muito usada para a iluminação em ambientes fechados. Paralelamente à pesquisa de fontes combustíveis na história da eletricidade, incidiu a preocupação com a posição das fontes de luz, com o início das primeiras noções de ribalta, arandelas, contraluzes e luzes laterais. Nessa época, as únicas fontes de luz eram as velas de cera e sebo, lampiões de azeite ou querosene, que produziam iluminação instável, de difícil controle, sem direção, foco, extinção gradativa e outros recursos encontrados atualmente.

A história da iluminação do teatro, segundo o resumo do texto que compartilhamos com a turma, se estende até as mudanças que alteraram os aspectos visuais do teatro, provocadas pelos novos conceitos de cenografia e figurinos, a partir da criação da luz elétrica, e das mesas de controle com iluminação a gás, com placas transacionadas e digitais.

Enquanto íamos fazendo a leitura, os alunos comentavam o que sabiam sobre a forma de luz e imagens projetadas. As discussões foram a forma como os alunos deram visibilidade aos seus gestos de leitura, como, por exemplo, “Eu fui numa igreja antiga que tinha os doze apóstolos desenhado nos vidros das janelas, e os vidros eram coloridos”. “No filme Gladiador tinha espetáculo de lutas a céu aberto, eles fingiam que estavam lutando”.

Esses comentários suscitavam novos gestos de leitura a ponto de promover nos sujeitos alunos a produção de sentidos, à medida que a memória de imagens de cada um era acionado.

Na sequência, assistimos ao vídeo do youtube “Incrível Atuação - Grupo Attraction - Teatro de Sombras”¹⁸, para que os alunos tivessem a oportunidade de compreender a iluminação em funcionamento no teatro de sombras e como o corpo significava em movimento, sob a incidência de uma iluminação manipulada estrategicamente a produzir um texto imagético.

A forma desconhecida pelos alunos desse tipo de performance gerou uma curiosidade muito grande nos alunos e eles queriam compreender como o corpo de cada *performer* estava em movimento, nos bastidores, que se mostravam em um constante vir a ser outro corpo/objeto naquele espaço.

Passamos por alguns desafios para conseguirmos alcançar essa etapa. Embora a turma estivesse muito empolgada em participar do projeto, eles não tinham uma boa reputação na escola.

Como professores, tivemos dificuldades em lidar com as alterações de humor de alguns alunos, com a perceptível falta de objetivos de vida, com a apatia e desânimo de outros, com os insistentes gestos de desrespeito entre os colegas. Todos esses fatores dificultam um convívio harmonioso da turma com os professores e demais funcionários da escola. Algumas atitudes dos alunos acabavam gerando conflitos até com os gestores, o que também dificultava gerar na escola um ambiente

¹⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BGYlwYKoiRc&list=RDBGYlwYKoiRc&index=1>. Acesso em: 12 fev. 2018.

propício de formação, pois para o professor conseguir ousar sair da zona de conforto da forma tradicional de fazer ensino, é preciso que a escola, como instituição coletiva, acredite no potencial dos alunos e lhes dê votos de confiança, de credibilidade.

Se o aluno resiste no espaço da escola, o professor também resiste à escola que não legitima a sua profissão, o seu fazer e resiste funcionando de outras maneiras. Estive me preparando a vida toda para “dar aulas” e, ao ter a oportunidade de exercer minha profissão, não tenho um ambiente físico e nem sujeitos alunos dispostos a estudar. Então, eu resisto e significo de outras maneiras até que o sentido de “dar aulas” seja estabelecido para mim da forma que me satisfaça. Enquanto isso, vou dando “aulas” de outras formas, resistindo, significando diferente. Eu resisti tanto que, embora não acredite que o professor deva estar sempre nadando contra a maré, eu não aprendi a trabalhar sem desafios. Eu preciso de um propósito. E essa oficina foi mais um.

Dos diversos desafios que tivemos que enfrentar, destaco apenas alguns: conseguir uma oficina com profissionais do teatro, levar os alunos para conhecer atores profissionais, *performers*, de forma presencial, conseguir ônibus, combustível, motorista, alimentação, monitores, conquistar a confiança dos pais para levar seus filhos em uma viagem, convencer os gestores de que, mesmo a turma não sendo um exemplo de turma, a escola e os alunos se beneficiariam mais proporcionando essa aula/experiência, do que punindo os alunos.

Pensávamos que a própria vida já os punia demasiadamente por não permitir o acesso a outras formas de aprendizagem, a outras formas de leitura, ao limitar a leitura ou a possibilidade de escreverem outras páginas em suas vidas.

Tentei inicialmente uma oficina em Cuiabá. Embora fosse quase uma utopia, eu pensava em levá-los à capital, conhecer um “teatro de verdade”. Conheci, em uma ida minha à cidade, o Sesc Arsenal. Tentamos agendar uma oficina, mas nos decepcionamos em saber pela coordenadora de projetos que as oficinas que acontecem lá são projetadas com muita antecedência e passavam por um processo demorado de aprovação, tempo que não tínhamos disponível.

Ao participar de uma atividade em Cuiabá, nossa orientadora conheceu Wanderson Lana, por ser o Secretário de Cultura do município de Primavera do Leste, e lá ela teve a oportunidade de comentar sobre o nosso objetivo.

Como um apaixonado pelo seu trabalho com o teatro, e por seu profissionalismo, ele não hesitou em colaborar com a nossa proposta de intervenção e logo estabeleceu uma generosa parceria com o nosso projeto.

O Secretário nos colocou em contato com a coordenadora do projeto Teatro Faces, Edilene Rodrigues, que se encarregou de ministrar uma oficina com os nossos alunos. Enviei o nosso projeto para que ela tomasse conhecimento do que se tratava e nas necessidades que tínhamos no tocante a complementar as lacunas que não dominávamos sobre o desenvolvimento do teatro em *performance*.

Para que os alunos compreendessem melhor o processo de uma performance teatral, a sua forma de construção e de imbricação de tantas materialidades, conseguimos programar uma ida à cidade vizinha, Primavera do Leste, para assistir a uma oficina teatral e performática.

Antes de levar os alunos, fomos a Primavera do Leste, conhecemos a coordenadora e a sua equipe, o local em que a oficina aconteceria, acertamos com ela sobre alguns pontos sobre a aula e fechamos um acordo em um restaurante para que recebessem todos os nossos alunos para almoçar. Nesse dia, não conseguimos conhecer o Secretário pessoalmente.

Embora nenhum pai ou funcionário da escola tenha se disposto a nos acompanhar, depois de estarmos com a organização da viagem toda acertada, tivemos o apoio e incentivo da gestão escolar nos disponibilizando um lanche farto para os alunos de forma que não foi necessário comprarmos, além do almoço, nenhuma outra refeição durante o dia todo.

Os alunos estavam atônitos, passeavam pelos corredores da escola dizendo a todos que iriam viajar, alguns profissionais foram delegados a preparar uma parte do lanche, a equipe do outro turno, a finalizar e nos entregar. Os vigias a receber nossas crianças nas primeiras horas da manhã para aguardar o ônibus, boa parte da escola estava mobilizada em função daquele grande acontecimento para a turma.

Conseguimos que a Secretaria de Educação municipal nos disponibilizasse o ônibus e o combustível e cada pai contribuiu com o almoço do filho e nós conseguimos arcar com as despesas da diária do motorista.

Meu esposo, meu grande apoio, nos acompanhou e um outro amigo voluntariamente nos ajudou no cuidado com os alunos. O maior desafio estava em levar e trazer os alunos em segurança, pois os pais haviam confiado a nós o cuidado com os seus filhos.

Toda essa mobilização nos amedrontou um pouco, pois sabíamos como eram os alunos com os quais estávamos trabalhando e, mesmo sabendo que o investimento na educação deles pode transformá-los, também sabemos que isso não acontece do dia para a noite, e eu ainda não havia tido resposta suficiente na sala de aula que me atestasse que eles não me causariam nenhuma forma de constrangimento ou problema na viagem. Mesmo assim resolvi encarar o desafio de primeiro oferecer uma aula que eu acreditava ser mais enriquecedora, bem como a oportunidade do passeio.

A nossa viagem foi cheia de surpresas. Quantos olhares tivemos a oportunidade de ler. Lemos o olhar de um aluno que sorria e cantava o tempo todo e lemos os olhares dos que acompanhavam a cantoria.

Lemos também o olhar dos alunos que nunca haviam saído da cidade de Paranatinga. Ao conhecê-los, eu chorei. Chorei porque pareciam olhares tão pequenos, mas que reverberavam sentidos de curiosidade tão intensos que os sentidos de mundo, de espaço, de cidade que eles tinham e que já estavam determinados para eles desde que nasceram pareciam se romper no olhar e expandir os horizontes do espaço.

Figura 30 – Viagem a Primavera do Leste



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Conhecemos também os olhares do aluno com deficiência intelectual, que se sentou sozinho, no banco da frente, inicialmente, porque queria ser o primeiro, mas que não se continha, não conseguia se manter sentado, tinha que passear de cadeira em cadeira e tocar cada companheiro daquela viagem com as suas mãos e brincar

com cada um; fazer todos sorrirem sem parar porque a alegria que estava exposta no seu olhar não bastava somente para ele, era necessário dividi-la.

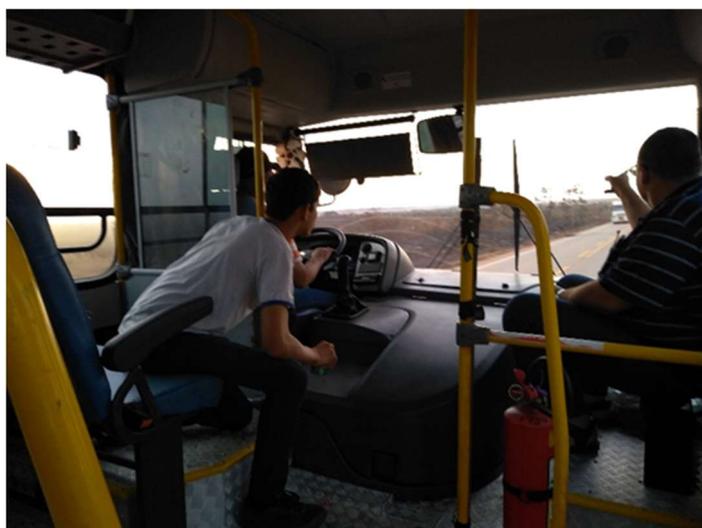
Figura 31 – Viagem a Primavera do Leste 2



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Ele também estava atento a tudo. Queria descobrir o mundo que o cercava. Fazia perguntas, e as repetia e fazia outras. E não se cansava de perguntar e de contemplar o que ele descobria a cada parte de caminho percorrido, a cada ambiente novo que seu olhar desconhecia.

Figura 32 – Viagem a Primavera do Leste 3



Fonte: Acervo pessoal da autora (2018).

Lemos o olhar do motorista através do retrovisor. Um olhar, boa parte do tempo, irrigado, constrangido às vezes por ser pego desvelando-se. Olhos delatores de sentidos de satisfação em poder fazer parte daquela viagem aventureira.

Lemos o campo através dos olhares atentos daqueles que estavam afastados do grupo a contemplar o horizonte. Olhares fixos, quase que imóveis, que não deixavam passar nenhuma semente ou pedaço de terra que não fosse devidamente aproveitado.

Lemos tantas coisas através dos olhares de cada sujeito viajante, mas o que nos marcou mais, das leituras feitas, foi ler a esperança – essa se lia em todos os olhos, saltava em cada olhar, era mais perceptível que todas as outras leituras. A esperança era comum em todas as leituras que pudemos realizar.

Ao chegarmos a Primavera do Leste, a coordenadora Edilene¹⁹ já estava nos aguardando no Centro Cultural. Fomos muito bem acolhidos, já havia um espaço para sentarmos e ela mesma ministrou a oficina pela manhã.

O nosso objetivo em proporcionar essa aula aos alunos para além da viagem e de todas as possibilidades de leituras possíveis, que ao sair do espaço físico da escola e da cidade nos permite, era poder experimentar conhecimentos técnicos sobre o fazer teatral que não tínhamos condições de proporcionar da mesma forma aos alunos.

A oficina preparada pela professora de teatro teve como objetivo geral estabelecer e desenvolver técnicas sobre as metodologias de ensino de teatro fundamentada em Ricardo Japiassu, Viola Spolin e Ingrid Koudela. Essas técnicas muniram os alunos de conhecimentos práticos e teóricos acerca do universo do teatro e os levaram a valorizar a iniciativa, os avanços coletivos e individuais, além de contribuir para uma aprendizagem significativa a partir desses estudos.

Como objetivos específicos, a oficina permitiu aos alunos:

- Identificar o contexto dos jogos teatrais;
- Criar improvisação, imaginação e realização, fundamentadas em possibilidades de jogos de cena;
- Desenvolver o senso de coletividade na construção cênica;

¹⁹ Edilene Rodriguez, atriz do Teatro Faces desde 2005, graduada em Licenciatura em Letras – Português-Inglês pelo Centro Universitário de Maringá (Unicesumar), em Licenciatura em Teatro pela Universidade de Brasília (UnB), professora de teatro e coordenadora da Escola Municipal de Teatro – Projeto Teatro Faces em Primavera do Leste-MT.

- Exercitar e aprimorar consciência, linguagem oral e corporal;
- Construir pensamento lógico e claro;
- Estabelecer a integração e o fortalecimento do grupo;
- Desenvolver a socialização;
- Despertar e incentivar a criatividade.

Foram trabalhadas técnicas de relaxamento para que os alunos alcançassem o controle do seu nervosismo e de sua ansiedade. A concentração, através de técnicas de foco de atenção, quando o aluno aprende a vivenciar aquilo que realmente importa para ele, estando com corpo e mente presentes em suas realizações e a expressão corporal, quando os alunos aprendem a conhecer e lidar com seu corpo e a se colocar em cena.

A expressão vocal também foi trabalhada com técnicas de dicção, articulação e projeção. Os exercícios com a voz permitiram aos alunos adquirirem a voz adequada para si e para criar os mais diversos personagens.

O trabalho de grupo também foi pensado para que os alunos considerassem o respeito mútuo e adquirissem formas de trabalhar coletivamente. Era necessário, no fazer teatral, aprender a lidar com a diversidade de pessoas e ceder espaço e sua vez quando fosse necessário.

Foi trabalhada a desinibição para o aluno aprender a lidar com a sua exposição, sendo ele mesmo em todas as situações e ficar à vontade em cena.

Foram trabalhadas técnicas de autocontrole, que desenvolvem a capacidade de controlar emoções, ações e reações, para se obter o domínio em diversas situações.

A improvisação foi trabalhada através de jogos que expuseram o aluno/ator/sujeito a fim de obter uma resposta rápida da linguagem corporal, ou verbal, promovendo situações novas, desconhecidas e inusitadas.

Foi trabalhada também a interpretação teatral, que aqui não se trata de ensinar a interpretar, pois estamos sempre interpretando, mas é uma atividade em que o aluno adquire técnicas para o domínio da criação cênica.

Eles também trabalharam o que para o teatro é conhecido como “leitura branca”, que consiste em entender o texto a partir da criação dos personagens e de suas características. Essa técnica permite ao aluno adquirir mais segurança e liberdade em suas atuações.

O primeiro exercício que os alunos fizeram foi o alongamento muscular. Eles foram submetidos a alongamentos tradicionais e alongamentos de teatro, com exercícios para a coluna, perna, e conscientização corporal de modo geral, como esticar os braços, movimentá-los de um lado para o outro.

Figura 33- Oficina de teatro em Primavera do Leste



Fonte: Acervo pessoal da autora (2018).

O exercício seguinte foi o de voz, que consistiu em trabalhar: SI – FU – XI – PÁ; SI – XI; Dois beijinhos e um sorriso; Estalinho; PO – PO – PO – POLL; EI – OI – FUIII...; MINI – MINI...; ventilador com som e sem som. Aqui a professora fazia os sons com a boca e os alunos repetiam. Cada som explorava uma área da voz e uma técnica vocal.

O próximo jogo foi de ação. Os alunos andaram pela sala ocupando todo o espaço. Ao andar eles tinham que seguir as seguintes recomendações: Ação (1) bater palma, (2) correr, (3) pular, (4) andar devagar. Depois, mudaram os comandos, eles tinham que (1) dar uma cambalhota, (2) abraçar um colega, (3) triscar em dois cantos da sala, (4) falar algo em voz alta.

Figura 34 – Oficina de teatro em Primavera do leste 2



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Entre essa atividade e a seguinte, a professora falou sobre os três espaços do teatro: a coxia, o palco e o público. A coxia consiste em um lugar de preparação para a cena (espaço fechado anterior ao palco). O palco, onde todo o espetáculo acontece, deve ser devidamente ocupado para que o público visualize todas as cenas sem que haja “buracos” (espaço desocupado, vazio) nesse espaço. Nele normalmente tem uma cortina que divide o público e que é aberta apenas para a encenação. E o público, que consiste no espaço em que se encontram as pessoas que estão voltadas para o palco com a finalidade de assistir à peça; esse espaço deve ser devidamente organizado para que todos possam visualizar as cenas.

No terceiro jogo os alunos, em círculo, tinham que dizer seu nome virando o rosto para o colega que estava ao lado direito até que um facilitador dissesse “stop” e a direção deveria mudar. Depois, os alunos deveriam decorar o nome da pessoa que está do seu lado direito e esquerdo e, em vez de dizer seu nome, eles tinham que dizer o do colega dependendo do lado em que a brincadeira estivesse sendo realizada. Depois de conseguirem realizar a brincadeira, eles trocaram o nome por um movimento e depois, por um som.

Nessa atividade alguns alunos confundiam os nomes dos colegas com os seus e com os nomes dos colegas que estavam ao seu lado. É interessante que os alunos já se reconheciam pelo nome, pois já estão há bastante tempo estudando juntos, mas a dinâmica do jogo consiste em ter, além de um movimento rápido à solicitação do facilitador, também um raciocínio rápido ao falar o nome do colega ao lado. O mesmo aconteceu com os movimentos e com os sons. Quem deveria fazer os movimentos e

os sons para o colega ao lado repetir tinha dificuldade de pensar e realizar espontaneamente. Muitas vezes os demais colegas tinham que estar lembrando o que era para ser realizado diante do nervosismo de ser a sua vez de fazer.

Os alunos riam muito das confusões que faziam, mas quando uma sequência de alunos conseguia realizar era uma festa, eles acabavam desconcentrando e parando a sequência de ações para festejar.

Foi possível perceber com essa atividade, que a posição sujeito aluno bom foi deslocada, pois cada aluno no jogo se apresentou de uma forma diferente da do imaginário que se tinha sobre ele na escola. Alguns alunos que não conseguiam ler fluentemente na sala de aula se mostraram hábeis no jogo e o mesmo aconteceu com alguns considerados de bons alunos, mas não apresentaram muita habilidade com o jogo. Isso os levou a refletir sobre ser bom. Ser bom em quê? Ser bom para quê? Ser bom para quem? Ser bom onde?

Essa última atividade foi mais demorada que o previsto e os alunos já estavam com fome e um pouco agitados, então resolvemos fazer um intervalo para o lanche. Havíamos acertado anteriormente o uso da cozinha e esquentamos o leite que trouxemos e servimos para os alunos leite com achocolatado e torta de carne moída que nossas profissionais do apoio fizeram com fartura e bastante carinho.

Figura 35 – Oficina de teatro em Primavera 3



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Depois de um intervalo de quinze minutos, os alunos realizaram o jogo “Improvizando com o alfabeto”. Exemplo: *Amanda vem aqui... Bonita, isso, você mesmo.... Cadê você, Amanda?... Deixa ela, não sabe brincar.... É verdade!* E assim

por diante. A troca de diálogo dos personagens consistia em sempre iniciar com a próxima letra do alfabeto.

A professora perguntou quem gostaria de participar e, para a minha surpresa, o primeiro aluno a se inscrever foi o que normalmente se recusa a abrir o caderno na sala de aula todos os dias.

Ele se enrolava na sequência do alfabeto e os colegas logo já participavam sussurrando a sequência e por isso ele demorava um pouco, mas quando saía uma fala era motivo de gargalhadas, pois ele criava situações para o parceiro que contracenava com ele forçando o colega a ser mais criativo para conseguir dar sequência às ações. Assim se seguiram mais três duplas e esse aluno que iniciou queria fazer dupla com os demais colegas porque havia gostado de realizar o jogo.

Muitos alunos se recusaram a fazer o jogo. Tratava-se de uma exposição mais íntima e particular e muitos se sentiam envergonhados. Foram respeitadas as posições de cada um, e alguns que inicialmente haviam se recusado a participar, depois de algum tempo, também participaram, pois logo perceberam que o aluno que iniciou já estava à vontade com a brincadeira.

Esse aluno não consegue escrever o próprio nome corretamente, se recusa a abrir o caderno porque não acompanha o chamado “ritmo” de escrita que deve ter uma turma de 9º ano e por isso ele não se propõe nem a tentar. Ele tem um laudo de déficit de atenção, toma medicamentos controlados para depressão, ansiedade e tem tido um ganho de peso exagerado para o seu corpo e idade.

Seus interesses na sala de aula, normalmente, são conversas sobre jogos, talvez pelo uso excessivo de jogos ou por causa das medicações, aparenta não dormir bem à noite, pois passa boa parte com sono na sala de aula. O aluno vive irritado e sem paciência com os colegas. Costuma agredir qualquer um que o confronte com socos e usa termos muito agressivos com os colegas mesmo durante as aulas.

Nessa atividade ele se deslocou de aluno violento, briguento e preguiçoso a “palhaço da turma”, pois com as suas improvisações e a facilidade que demonstrou em lidar com a dificuldade que tinha de seguir a sequência alfabética, esperando e até incentivando os colegas a falarem por ele, motivou outros que resolveram se arriscar a brincar. Colocou-se em outra posição sujeito aluno, (se)significando sentidos outros de aluno com dificuldades de aprendizagem.

Estavam previstos mais dois jogos de improvisação, mas como esses dois últimos demandaram um tempo maior que o previsto não foi possível realizá-los.

A atividade seguinte foi trabalhar com os alunos sobre diferentes técnicas de teatro de sombras e como ter acesso a essas técnicas.

Nesse momento, a professora pediu aos profissionais que trabalhavam no espaço com ela que a ajudassem com os materiais necessários. Dois professores, também atores, montaram e auxiliaram com os refletores de luzes e com a movimentação desses objetos conforme ela solicitava.

Ela apresentou aos alunos dois tipos de refletores profissionais que eles tinham à disposição no espaço deles: um era bem grande e refletia uma iluminação bem forte e outro era mais fácil de manipular por ser menor. Ela nos apresentou placas coloridas gelatinosas que se coloca na tela dos refletores para refletir a cor. Segundo ela essas placas são muito caras e normalmente podem ser substituídas por papel celofane, que não tem o mesmo efeito, mas que para trabalhos na escola são bastante viáveis.

A professora nos apresentou alguns quadros feitos com barras de ferro e com rodinhas para facilitar o manuseio e a movimentação rápida no palco. Essas estruturas poderiam se cruzar e formar dados e outros desenhos, conforme a manipulação no palco. A professora colocou um tecido branco em uma dessas estruturas formando uma tela, que, ao ser colocada sobre a incidência de luz de um dos refletores, pode projetar a sombra, como podemos demonstrar com a imagem a seguir.

Figura 36 – Oficina de teatro em Primavera 4



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Ao apresentar a tela, ela convidou alguns alunos para experimentarem formas de manipular objetos e os resultados dessas manipulações, como formas de duplicar imagens apenas com a posição do objeto, formas de aumentar a imagem e diminuí-la apenas com a movimentação e posição adequada. Experimentaram também

alternar e misturar as cores nas cenas, que muitas vezes dependem de vários refletores e manipuladores em cena.

Figura 37 – Oficina de teatro em Primavera 5



Fonte: Acervo pessoal da autora (2018).

Depois os alunos iriam experimentar alguns movimentos e manipulação de objetos por trás das telas. Cada corpo em movimento performático reverberou sentidos outros de sujeitos: sujeitos de cor e de luz, sujeitos/alunos que se deslocavam a sujeitos/atores e a sujeitos/autores.

Depois dessa aula fomos almoçar. Os alunos se serviram e estavam ansiosos para o que ainda iríamos realizar.

Figura 38 – Almoço no intervalo entre as oficinas em Primavera



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Ao terminarmos o almoço, fomos para uma das praças da cidade e fizemos uma roda de conversa.

Figura 39- Roda de conversa em Primavera



Fonte: Arquivo da autora (2018).

A nossa roda de conversa foi realizada com o objetivo de refletirmos sobre todas as atividades já realizadas, até então, avaliarmos como as atividades aconteceram e pontuar o que foi bastante positivo; o que eles ainda gostariam de perguntar aos professores de teatro, o que eles estavam achando de toda aquela experiência e aquilo com que nós, como professores, não estávamos contentes.

Os alunos afirmaram que não tinham perguntas, que eles estavam aprendendo mais do que eles achavam que poderiam aprender sobre o teatro, que tudo já parecia suficiente e que as cabecinhas deles já estavam cheias de ideias para montar a *performance* deles.

Pedimos então que os alunos fossem anotando no celular algumas coisas que eles achavam interessante das ideias que lhes vinham para discutirmos depois em sala.

Falamos a respeito do comportamento dos alunos. Por várias vezes tivemos que conter a euforia deles durante a aula. Eles se dispersavam muito e a professora Edilene e eu tínhamos que chamar a atenção deles. Mesmo entendendo que a indisciplina também se dava pelo fato de estarem eufóricos com tudo o que estava acontecendo, isso estava nos deixando constrangidos, pois a aula era uma cortesia. Não somente por isso, mas era necessário também mais respeito e consideração da turma por todo o trabalho e atenção desprendidos a eles. Depois de termos uma conversa franca sobre respeito e gratidão e também sobre a responsabilidade deles em aproveitar ao máximo tudo o que estava sendo oferecido, fomos à sorveteria.

Para irmos à sorveteria aconteceu algo que nos surpreendeu. Poucos alunos haviam levado dinheiro para tomar sorvete e eu comentei ainda antes de sairmos de Paranatinga que só iríamos na sorveteria caso todos tivessem dinheiro.

Quando eu perguntei se iríamos à sorveteria, eles disseram que se organizaram e dividiram o dinheiro que tinham para que todos pudessem ir. Mais uma vez percebi que eu estava no caminho certo. Não há manifestação melhor de cooperação mútua, coletividade e inclusão do que ver os alunos se organizando para realizar uma ação que permitisse a todos desfrutar daquele momento saboroso.

Figura 40 – Ida à sorveteria no intervalo das oficinas em Primavera



Fonte: Acervo pessoal da autora (2018).

A ida à sorveteria foi outro trabalho com a linguagem. Quantos sorvetes diferenciados, quantos nomes desconhecidos. Como escolher o que comprar? Pelo nome no cardápio? Pelas imagens sugestivas?

Ouvíamos “eu não sei o que significa isso não, mas parece gostoso, então vou pedir esse” “que nome estranho, mas parece de morango”, será que é de chocolate ou café?”. Pelo verbal ou pelo não-verbal, por um ou pelo outro, eles escolheram o que comprar. Alguns adoraram, outros se enganaram de sabor. Essa experiência foi discutida posteriormente na sala de aula.

Quando ainda estávamos finalizando o sorvete, recebemos a ligação da professora Edilene nos dizendo que já estavam preparados para nos receber novamente. Então voltamos ao Centro Cultural rapidamente.

Ao chegarmos lá, havia um cenário montado com estruturas de ferro em formato de andaimes. Nós nos sentamos e a professora Edilene nos disse que o ²⁰Secretário Wanderson Lana iria nos apresentar uma aula/espetáculo com a sua trupe.

Que surpresa! Sabíamos, a princípio, que alguns alunos/atores apresentariam uma peça para a nossa turma, mas não sabíamos que essa apresentação era de uma peça que o Secretário de Cultura da cidade estava trabalhando. Nos sentimos muito honrados com tudo isso. Mesmo antes que eu pudesse conversar e conhecê-lo de perto, a aula foi iniciada. A trupe entrou em cena.

Tratava-se do seu espetáculo premiado “O Beijo da Lua e da Vitória Régia”. Os alunos/atores estavam encenando e ensaiando ao mesmo tempo. Como os preparativos dessa peça não estavam ainda finalizados, o diretor trouxe em forma de espetáculo para nós, a apresentação dessa fase do processo. Seus corpos ainda que sem o figurino deslizavam a animais da floresta que se localizavam na cidade. Esse deslizamento se dava em cada ação em personagem que recobrava a memória dos gestos do animais, passos de uma onça, o som da voz em rugido de uma onça, a posição do corpo, quadrúpede avançando e caminhando sorrateiramente pelo palco. Corpo outro significado no/pelo teatro, performance.

Os sujeito alunos juntavam-se em uma só voz, voz uníssona, vozes que não pertenciam mais a eles, mas aos animais da floresta, que recobravam a razão de Jaci, para que ele não desistisse da sua missão por causa do amor. Trabalho de grupo, de luta por um lugar que fosse o ideal para ele viver. Lutas por um espaço na floresta, que também é a luta por um espaço no urbano, que significa resistência pelo não pertencimento, que reclama sentidos outros de preservação da natureza e do crescimento desordenado do urbano com seus rearranjos de inclusão. Um paradoxo de exclusão e inclusão, de individualismo e união.

Os alunos, nossa turma, eu, pois não posso me excluir das vozes silenciosas que nos tomavam, nos sentíamos agraciados por termos a oportunidade de viver aquele momento.

²⁰ Wanderson Alex Moreira de Lana é ator, poeta, diretor e dramaturgo. Graduação em História, especialização em História da América Latina Contemporânea, mestrado em Estudos de Cultura Contemporânea, com pesquisa em Tragédia para a Infância e Juventude, e doutorado em Estudos de Cultura Contemporânea com tese sobre Território e Dramaturgia. Atualmente, é o Secretário Municipal de Cultura, Lazer, Turismo e Juventude de Primavera do Leste- MT.

Nossos alunos estavam agradecidos, por poder fazer parte de um espetáculo lindo como aquele. Nem tudo o que vivenciamos naqueles momentos foram somente apresentação/espetáculo, foi também uma aula. Não uma aula como a que propomos ser diferente de uma aula tradicional. Os sentidos do discurso pedagógico foram recobrados quando uma cena estava em desacordo.

Em vários momentos, o professor ia até o aluno/ator que estava em cena e o fazia voltar, refazer a cena com a entonação e a posição que a interpretação demandava. Percebemos que, com essa forma de organização, a interpretação era administrada pelo professor que se colocava em posição de autor do texto e também como diretor. Deslizes de posição sujeito que determinam como os discursos são produzidos, como se dirigir aos alunos, como se posicionar com a plateia, como interpretar o texto.

Depois de longos textos nos apresentados pela/na oralização, movimentação corporal, pelas/nas entradas musicais, no balançar dos chocalhos, nas retomadas de cenas pelo secretário/professor/diretor, nos emocionamos.

Cada aluno trouxe um ator, um personagem, uma fala, uma ação, como algo que suscitou sentidos de pertencimento, de inscrição do simbólico na relação sujeito/ator/público e que significou de formas diversas, pela inscrição da memória que funcionava a reverberar sentidos múltiplos naquele espaço de tempo/lugar.

Como fomos tomados de surpresa, não sabíamos inicialmente o nome da peça e nem quem eram os atores. Tratava-se de alunos que faziam uma (re) leitura da peça “O Beijo da Lua e da Vitória Régia”, nos informaram no percurso.

Como não havia cenário pronto, eles usaram andaimes de ferro montados um em cima do outro. Havia tábuas para que os atores se movimentassem, subissem e saltassem.

Figura 41 – Aula/espetáculo em Primavera do Leste



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Como se tratava de animais da floresta, no primeiro momento, produzimos gestos de interpretação que nos levavam à memória de que aqueles ferros faziam parte do que seriam as árvores. Então quando cada animal fazia o movimento de subida ao andaime, construíamos a imagem de que eles estavam escalando as árvores da floresta.

A releitura do espetáculo foi feita na cidade. Ao sabermos dessa informação, que também nos chegou durante o percurso, as árvores foram deslizadas a prédios, no espaço urbano que compõe a cidade. A materialidade da imagem, que pela sua falta no/como cenário, significou em deslize produzido pela memória em que funciona a lenda da criação do rio Amazonas.

Enfim, Jaci mergulhou no lago e deslizou em lua que refletia no lago e que encontrava novamente com Jaci, agora deslizada em vitória régia. Lua/ vitória régia. O (re) encontro acontece, e o beijo?

Ao explicar que o texto era remetido à lenda do rio, Wanderson Lana perguntou aos alunos se eles sabiam o nome da peça. Alguns tentaram falar, quando um aluno o questiona sobre o beijo. Todos riem, desconcertam-se os atores.

O beijo, a mão, a música, o beijo, a mão, a música. Corpo e movimento desenham a cena e ganham sentidos de romance, de (re) encontros, e de uma lenda que se atualiza a cada leitura e a cada gesto de interpretação.

Os alunos e os atores se cumprimentavam e se misturavam enquanto eu, agradecida, tinha a minha primeira oportunidade de agradecê-lo por se revelar tão

especial e por representar a cultura do teatro nessa região do país que necessita tanto de trabalhos tão comprometidos com a formação dos nossos alunos, do nosso povo.

Figura 42 – Momento final da oficina de teatro em Primavera do Leste



Fonte: Acervo pessoal da autora (2018).

Enfim, posamos para as fotos e seguimos viagem. A distância era longa e necessitávamos não demorar mais para devolvermos os alunos aos seus lares.

3.5 Descobrimo a metáfora na imagem: uma forma inesquecível de aprender

Mesmo sem privilegiarmos a escrita no nosso trabalho, a necessidade de textualização ainda se faz presente. Há uma necessidade de se propor uma ideia de fecho, de completude. Para Lagazzi (2017, p. 109), ao tratar da questão da autoria, ela firma que, na nossa sociedade letrada, existe uma:

[...] demanda por textualização nos diferentes modos de formulação significativa. Os efeitos de fecho, de unidade, coesão e coerência se impõem no dia a dia, nos mais diversos modos de nos relacionarmos com as linguagens. Portanto, a relação simbólica do sujeito com nossa sociedade se faz sob a injunção de textualizar.

Sentimos a necessidade de construir um texto a partir de uma atividade de leitura na sala de aula. É como se necessitássemos de um produto final palpável para avaliarmos o nosso trabalho e o desenvolvimentos dos alunos.

Na nossa trajetória do mestrado não é diferente. Precisamos produzir um texto, ou textualizar o resultado de todo o desenvolvimento de um trabalho para apresentar

como produto final. Esse produto textual resume a imbricação material de tudo o que foi desenvolvido durante o processo.

Não pretendíamos fugir das formalidades da escrita e nem as negar, mas construir noções diversas a partir do trabalho com outras materialidades. Entretanto a ditadura da escrita continua funcionando no interdiscurso escolar, na memória do dizer e de cada fazer institucional, sendo ainda regulado por ela.

Deslocando essa reflexão para o ambiente do fazer teatral, que também é uma prática de linguagem, o sujeito também está sob a injunção da textualização, sob uma forma de se organizar em texto a partir da organização escrita, com começo, meio e fim, com coesão e coerência, elementos institucionalizados no ambiente escolar.

Se o teatro produzido pelos alunos acaba perpassando por essa organização institucional atrelada à escrita, acaba sendo permeado pelo fazer teatral que também tem sua organização própria.

Lagazzi (2017, p. 109.) afirma que na atualização do discurso em texto há a necessidade da delimitação imaginária, da ideia de finitude onde se instaura a incompletude. “Entendo a injunção a textualização como uma demanda sempre presente: devemos textualizar, devemos significar a unidade. Imaginariamente, essa é uma busca que nos coage e nos seduz!” Para a autora:

Não só o texto escrito, mas também o texto que busca especializar a autoria no desenho, nas imagens, na pintura, na música, na dança, na mímica, no grafite, na tatuagem...Sem distinguir as diferentes materialidades, é importante considerar que elas compõem conjuntos que se colocam sob a demanda de textualização. (LAGAZZI, 2017, p. 109.).

Os sujeitos alunos acabam por se significar partindo dessas concepções de organização, que podem de alguma forma influenciar sua autoria. Entretanto percebemos que conseguimos romper com algumas regras que atavam a produção da turma, mas por ser na escola e pelo predomínio da escrita, fazem parte das condições de produção.

Dividimos a sala em quatro grupos de alunos para que eles pensassem em seus textos. Os alunos receberam como instrução para esse trabalho apenas que não se importassem com a forma de registro, fosse ela escrita, em forma de esquemas, desenhos... Eles teriam uma aula para refletirem juntos sobre a produção de um texto performático e, a seguir, teriam um momento para expor à turma.

Depois desse momento de interlocução, nos reunimos em círculo para compartilharmos as ideias. Um grupo predominante de meninas se destacou por estar mais adiantado e os outros estavam um pouco devagar no tocante a decidir o que realmente produziriam. Esse primeiro grupo também se destacou pelo funcionamento do trabalho coletivo. Todas articulavam as ideias e nessa interlocução a ideia do texto foi sendo desenvolvida com uma riqueza de detalhes muito interessante. Nos relatos vemos o arquivo em funcionamento, o retorno da memória.

O primeiro grupo nos expôs que gostariam de falar de uma personagem rica que havia conhecido um rapaz pobre e negro na escola, que era rejeitado pelos colegas e cresceu sendo discriminado. Eles teriam crescido em outro país e se reencontraram na vida adulta e se apaixonaram, mas o pai não concordava com o namoro e fazia a filha sofrer.

O segundo grupo apresentou uma ideia similar à do primeiro. Não havia muitos detalhes, mas se tratava de uma menina pobre que tinha problemas ao se apaixonar por um homem rico. Os personagens se invertem, mas partem da mesma ideia. Um relacionamento entre um casal com incompatibilidade por preconceito e/ou por desigualdade social econômica.

O terceiro grupo ainda não havia conseguido formular uma ideia de texto, mas estava mergulhado em descobrir como materializar o que formularia. Os membros desse grupo pensavam em trabalhar com dados, com figuras geométricas, com a manipulação de formas geométricas. Eles pensavam em caixas de todos os tamanhos que se transformariam em personagens e comporiam os cenários.

Sobre os integrantes do último grupo abateu um desânimo. O trabalho coletivo não compareceu e, por mais que nós já houvéssimos trabalhado, não conseguimos fazê-los interagir de forma a pensar colaborativamente.. Apenas um aluno estava animado em fazer algo, então ele resolveu sair do grupo e ir para um canto da sala. Como ele não conseguia oralizar suas ideias com os colegas, ele necessitou escrever.

Ele produziu um resumo do que ele havia pensado em construir. O seu texto escrito se tratava de uma história que se situava historicamente no período da escravidão, em que um escravo se relacionava com a filha do seu dono. Ao descobrir esse relacionamento o pai manda chicotear o escravo. Quando todos estão dormindo, a filha solta o escravo, eles fogem e o pai, sem saber que a filha está fugindo com o escravo, ordena que atirem nele para matar. Ao encontrarem o escravo e atirar para

matar, o tiro acerta a filha que entra em sua frente para o defender. O pai arrependido chora pela morte da filha e lamenta ter perdido a filha por conta de um preconceito.

Veamos que todas as histórias se inscrevem no processo de assunção da autoria. Todos os alunos apresentam suas histórias como discursos que se inauguram, que estão na origem do seu dizer, como originalmente criado por eles quando na verdade se trata de textos, de narratividades que já estão na memória do dizer, que já foi dito em outros lugares e em outras posições discursivas, em outros momentos.

Também vemos funcionando o arquivo temático da desigualdade social, vemos como os alunos articulam a desigualdade de forma que podemos denominar ampla. Vemos também que a inscrição da desigualdade racial é muito forte, que a desigualdade racial significa para eles de forma mais marcante do que as outras manifestações de desigualdade. Isso compareceu no desenvolvimento das atividades e continuou comparecendo também naquele momento.

Socializamos na roda da conversa as ideias, perguntamos se algum grupo gostaria de contribuir com o outro e isso não aconteceu, apenas as integrantes do primeiro grupo estavam preocupadas porque achavam que, para realizar o que elas estavam propondo, precisariam da contribuição de alguns alunos dos outros grupos e me questionaram se eu poderia emprestar os alunos do outro grupo e eu disse que iríamos encontrar uma solução.

No dia seguinte, eu disponibilizei uma aula para que eles se reunissem onde desejassem, dentro do espaço da escola, para refletir sobre como produzir a ideia de texto de cada grupo e as integrantes do primeiro grupo disseram que já gostariam de dizer como elas fariam. Então fizemos outro círculo na sala para que elas nos mostrassem o que pretendiam fazer.

Uma das alunas se destacou como porta voz e foi organizando cada integrante no seu lugar para explicar como se daria cada cena já pensada por elas. Quando ela começou a descrever a primeira cena, surgiu um alerta. A metáfora! Como eles construiriam uma forma material de texto sem que houvesse a compreensão do funcionamento da metáfora?

Ao relatar que elas iniciariam a primeira cena sinalizando que estavam no Brasil, em uma sala de aula e que o aluno negro sofria *bullying*, elas disseram que pegariam as mesas da sala de aula, colocariam alguns personagens/alunos sentados, um aluno jogaria papel no aluno discriminado e todos se afastariam dele. Questionei

como nós saberíamos que o aluno era negro? Eles disseram que colocariam uma peruca na cabeça de uma das alunas e pintariam o corpo dela. Questionei, então, se a cena apareceria no ambiente escuro com a luz negra; perceberam que não. Então, elas pensaram em pintar de uma cor fluorescente, de branco, mas as mesinhas da sala de aula, as mesmas que eles usavam todos os dias, e que ainda estavam no cenário e para essa forma de *performance*; esses objetos não compareceriam em sua forma concreta.

Com essa descrição percebi que, para que o teatro/*performance* acontecesse, eles precisavam compreender o funcionamento da metáfora visual, para a partir dessa compreensão construir uma forma material de texto a qual nos propúnhamos a fazer. Caso contrário, estaríamos produzindo uma cena qualquer de um teatro comum para ser encenado. Embora tivéssemos produzindo metáforas o tempo todo, ainda não compreendíamos claramente a colocação da banca na qualificação que insistia em incomodar: “Seu projeto é uma explosão de metáforas!”.

Compreendi, nesse momento, que eu não a via porque eu ainda não a compreendia. Como encontrar algo cujo processo eu ainda não sabia exatamente como se dava? Resolvi, então, visitar as minhas atividades: primeiro, a relação de atividades descritas no projeto inicial, o que foi para a apreciação da banca, depois fui para as fotos que registraram a circulação das atividades, e foi assim que a mágica aconteceu!

Vou destacar aqui e relatar ao mesmo tempo o que me tomou essa volta ao começo de tudo. Destaco as primeiras atividades e foi com elas que eu mergulhei na compreensão da metáfora e consegui dar visibilidade aos alunos a respeito do seu funcionamento. Destacamos inicialmente esta foto.

Figura 43 – Definições de desigualdade social (atividades 1 e 2)



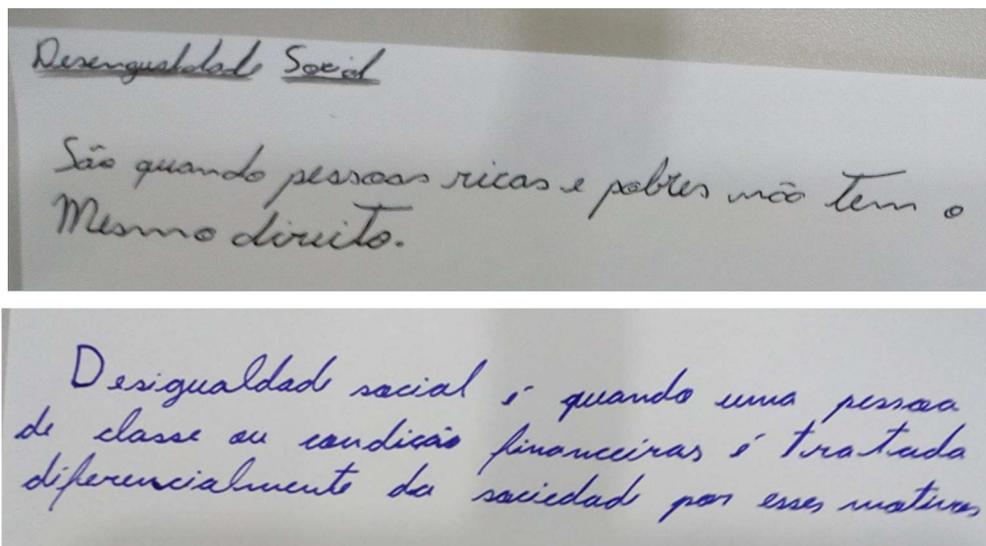
Fonte: Arquivo da autora (2018).

Essa imagem nos remete às duas primeiras atividades. De um lado, fixamos as compreensões iniciais que os alunos tinham sobre desigualdade social em forma de texto verbal e depois fizemos outro cartaz em que pudemos expor a compreensão visual dos alunos sobre desigualdade social.

Para ver como funcionou a metáfora já nessas primeiras atividades vamos fazer um recorte para analisarmos. Isso nós também fizemos juntamente com os alunos.

Como a primeira atividade foi individual e a segunda foi em duplas, recortamos as definições escritas de cada aluno primeiro e depois parte de uma definição visual para analisarmos.

Figura 44- Definições de desigualdade social



Fonte: Acervo pessoal da autora (2018).

Notem que eles não definiram desigualdade social da mesma forma. Mas o que nos chama a atenção aqui é como eles definem desigualdade social a partir da escrita. O primeiro diz: “São quando pessoas pobres e ricas não tem o mesmo direito” e o segundo: “Desigualdade social é quando uma pessoa de classe ou condição financeira é tratada diferentemente da sociedade por esses motivos”.

Já falamos das regularidades presentes anteriormente e também da inscrição da busca por justiça atrelada à aquisição de direitos que advêm do sistema capitalista.

Especialmente aqui vemos a metáfora em funcionamento. De uma materialidade a outra, a desigualdade social também se faz em outra.

Questionamos como dois alunos, ao discursivizar desigualdade social, tratam de termos como “classe”, “condição financeira”, “rico e pobre”, “direitos” e leem desigualdade social visualmente com a imagem abaixo.

Figura 45 – Definição visual de desigualdade social



Fonte: Acervo pessoal da autora (2018).

A partir da definição visual que eles elegeram como leitura, como se deu a compreensão de desigualdade e por quais motivos? Todos esses questionamentos foram sendo feitos por nós enquanto expúnhamos as definições.

Não se tratava aqui de colocar os alunos em questionamento e fazê-los explicar o que fazia sentido para eles, mas de compreendermos como esse processo de transferência e como a compreensão de desigualdade funcionou aqui para eles. Deixamos mais um questionamento para reflexão: Qualquer pessoa que olhar essa imagem, sem conhecer o título da fotografia, saberia que se tratava da definição de desigualdade social?

No caso desse recorte, enquanto imagem posta em circulação em determinada revista, se fazia uma forma de leitura. Depois de deslocada da revista e posta como atividade de sala de aula como definição de desigualdade social, o que nos cabe é entender essas condições de produção e o movimento que foi feito de transferência da escrita para a imagem que desloca também os sentidos.

Nesse movimento de transferência analisamos a imagem partindo da sua condição de recorte para a realização de uma atividade na sala de aula da qual foi proposto usá-la para explicar desigualdade. Para isso, propomos analisar os pontos da imagem que nos chamaram a atenção na interlocução – as casas.

A primeira imagem retrata uma casa branca, com um belo e grande jardim em volta, não é uma casa muito exuberante, mas ela tem um fator que a diferencia bastante da outra: o fato de ela ter sido construída do que chamamos de alvenaria, tijolos e cimento. Ela também está pintada de branco, que denota todo o cuidado e

investimento. Ela parece estar situada em uma área rural, no campo. Nessas localidades, uma casa com essas características assemelha-se às casas de uma fazenda. Logo não é qualquer casa, é uma casa que nos remete estar aos cuidados de uma pessoa economicamente mais favorecida.

A segunda casa está cercada por águas. Essa imagem nos remete à região amazônica, por exemplo, onde residem vários ribeirinhos que em determinadas épocas do ano têm suas casas inundadas pelas águas dos rios e por isso elas já são construídas sobre palafitas. Essas casas são feitas de madeiras, recurso mais acessível e barato por se localizar ao lado das florestas. Uma casa de alvenaria nessas regiões é algo escasso, raro e muito inacessível pela dificuldade de acesso dos materiais na região, por falta de estradas e pelos alagamentos.

Então, colocar lado a lado uma casa de alvenaria com uma casa de madeira de um ribeirinho seria o mesmo que dar sentido à desigualdade social econômica e regional. A casa de um rico e a casa de um pobre, que não é a mesma casa, que não compartilha dos mesmos direitos, que não tem o mesmo direito de acesso, que não vive no mesmo conforto, que não acolhe as mesmas pessoas. É casa, mas cada uma significando no seu espaço, nas suas condições. Um mesmo objeto simbólico que, funcionando longe da vida urbana, distante da cidade, mas que também tem sua inscrição na história de vida no campo (re) significada. Campo constituição de riqueza, campo marginalização da cidade.

A metáfora estava em funcionamento, o deslocamento de desigualdade para casas de alvenaria e casas de madeira suscitava sentidos de desigualdade social, mas que em condições de produção diferentes também se deslizava em outras formulações, em sentidos outros também.

Foi a partir dessa atividade que iniciamos juntamente com os alunos a compreensão de que na *performance* não poderíamos desconsiderar o funcionamento da metáfora e que, para se produzir um teatro de luz negra, essa compreensão era extremamente necessária. Não teríamos a partir daí a cadeira da sala de aula fazendo parte do cenário, algo deveria acontecer imageticamente. Não se tratava de construir uma representação da realidade, era preciso “[...] atravessar o efeito de literalidade do sentido (referencial) e investir na opacidade da linguagem, no descentramento do sujeito e no efeito metafórico que o constitui [...]” (ORLANDI, 2012b, p. 105).

Foi uma loucura pensar em tudo isso. Na verdade, foi uma desconstrução total. Os alunos discutiam, diziam que a cadeira não deveria ser cadeira, mas seria o quê?

Tal personagem poderia ser determinado aluno, mas depois poderia ser substituído pelo outro, como os objetos, as luzes, os sons, os cenários e o corpo funcionariam em meio a tudo isso? Eles estavam preocupados com os objetos, movimentos e posições que usariam para apresentar as imagens das cenas. Eles começaram a discutir que não se tratava de encenar uma sala de aula, por exemplo, mas de representá-la como ela se constitui na história, como os discursos de escola ecoavam imagetivamente na sociedade e para isso, era preciso mais que uma representação. Era necessário entender o seu processo de constituição dos discursos de escola na inscrição histórica.

Na evolução desses questionamentos, dos quais também os consideramos espetacular, que o texto coletivo foi tomando forma. Eles discutiam que para parecer uma sala de aula, era preciso simular um aluno atrás do outro, em fila. Jogar papel amassado, seria uma prática histórica constitutiva de aluno em sala de aula, juntar as mesinhas excluir um aluno também. As imagens nessas posições e movimentos apresentariam imagetivamente a escola para esses alunos, pois essa performance estaria, segundo as discussões dos alunos no interdiscurso da sociedade.

O primeiro grupo necessitava de alunos, logo eles se atrasavam na sua preparação porque estavam sempre sendo solicitados pelas meninas. Ao levar os alunos dos outros grupos, elas precisavam negociar partes das suas ideias com que eles não concordavam e o intercruzamento dos textos começou a acontecer.

O aluno que produziu a ideia do último texto estava inquieto porque seu grupo não correspondia e ele tentava insistentemente colocar seu texto em evidência, mas precisava que os colegas abraçassem suas ideias para formular a *performance* e isso não acontecia.

Nessas idas e vindas dos alunos percebemos que o primeiro grupo estava trabalhando com quase todos os alunos da sala. Sua *performance* havia tomado uma dimensão maior do que esperávamos então decidimos fazer outra roda de conversa para discutirmos sobre a organização dos textos.

Constatamos que os outros três grupos estavam sem conseguir desenvolver suas *performances* e que o grupo 1 necessitava de algumas contribuições no desenvolvimento do seu texto, por exemplo, elas ainda não sabiam como dar a ideia de fecho para o seu texto, algumas partes ainda estavam desconexas, confusas. Nessa interlocução, a ideia de finalização foi dada pelo texto do grupo 4 e outras inserções foram costuradas a partir dos outros textos. O terceiro grupo ficou

responsável por criar formas de significar com os dados, uma vez que eles gostariam de trabalhar com esses objetos. Como havia algumas cenas que as meninas ainda não sabiam como construir, eles se responsabilizaram por isso. Para Orlandi (2012b, p.105), “O efeito metafórico, o deslize – próprio da ordem do simbólico – é lugar da invenção, da interpretação, da ideologia, da historicidade”.

Foi um desafio muito grande ver a turma toda trabalhando na construção da mesma forma material de texto. Vários obstáculos surgiram e novas ideias, também. A metáfora? Ela foi sendo visualizada em cada cena e em cada imagem construída, pois “ela está na base da constituição dos sujeitos e dos sentidos”, que circulavam toda a imbricação material que foi sendo tomada como texto, inscrito na ideologia, identificando-se com a coletividade da sala de aula. Uma metáfora em sua plena “intensificação”.

Ao retornar para as demais atividades, percebemos que a desigualdade social ia sofrendo transferências, não apenas de uma forma material a outra, mas também de um sentido a outro. Observamos o funcionamento da metáfora em outras atividades em que já havíamos trabalhado e nas que estávamos trabalhando.

A metáfora da desigualdade social estava em funcionamento o tempo todo, em cada atividade, em cada parte do desenvolvimento do projeto. Ela passou de desigualdade social econômica, a desigualdade na moradia, na casa, no campo, à beira do rio, significando de outras formas, mas não de qualquer uma. Deste modo, a metáfora funciona à medida que o sentido de desigualdade socioeconômica ganha corpo nas imagens das casas que lado a lado explicitam suas diferenças. A imagem torna visível a desigualdade, mas isso só é possível porque ela retoma a memória discursiva, ou seja, um saber discursivo relativo ao que é considerado uma casa ou moradia melhor que a outra.

Depois desse novo olhar, cada gesto, cada criação foi pensada a partir do funcionamento da metáfora e essa foi a melhor forma que encontramos de trabalhar a metáfora – acompanhando o movimento dos sentidos.

A partir dessa compreensão, não pretendíamos mais ensinar metáfora, como compreendíamos antes, pois percebemos que o trabalho com a metáfora já estava sendo realizado ao longo de todo o processo e não precisávamos sistematizar esse ensino. Se nos propusemos a não estar no controle dos sentidos das leituras dos sujeitos alunos ao propormos práticas que permitissem a pluralidade dos gestos de

leituras e a instauração de um espaço polêmico, a metáfora, que é a base dos sentidos, já estava sendo mobilizada.

3.6 A formulação do teatro de luz negra: o imbricamento dos objetos que constituem e tecem cada peça de linguagem

Pensamos em vários recortes para demonstrar o processo de construção colaborativa da materialização do texto teatral. Ao entender que o funcionamento da metáfora seria o nosso fio condutor, escolhemos recortar os objetos que foram sendo construídos pelos alunos, para descrever as formas que eles pensaram em usar o corpo, as luzes, os espaços, a musicalidade em textos que em suas imbricações nos e todas as formulações para entendermos como se constituíram as cenas e o texto como um todo. Iniciaremos apresentando a oficina de objetos. Apresentando a construção de cada objeto e o que ele representaria quando posto em funcionamento metafórico na *performance*.

Primeiramente apresentaremos o que consideramos o objeto mais importante do teatro: a lâmpada negra. Sem essa lâmpada não há o que conhecemos como teatro de luz negra.

Figura 46- Lâmpada negra tubular



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Essa imagem retrata a lâmpada que nós já tínhamos. Prevíamos o uso de quatro lâmpadas desse modelo para a nossa peça, mas na noite anterior à apresentação, ao instalarmos no salão onde iríamos fazer a apresentação, elas estouraram por causa da voltagem incompatível. Então, conseguimos emprestado dos gestores da Escola Apolônio oito unidades do modelo que está abaixo. Essas unidades foram suficientes para a apresentação.

Figura 47- Lâmpada negra compacta



Fonte: Arquivo da autora (2018).

A lâmpada era um item necessário, mas os demais objetos foram pensados para fazer funcionar a imbricação material imagética com a musicalidade, com o corpo e seus movimentos a reverberar sentidos na textualidade.

A metáfora foi o elemento de linguagem que passeou em quase todos os objetos e movimentos criados. A partir do momento em que houve a compreensão do seu funcionamento, todos os passos de criação da forma material de texto se basearam em como elaborar cada cena metaforicamente.

Destacaremos algumas imagens que retratam como foi significado alguns objetos no contexto da textualidade. Esses destaques seguirão a ordem cronológica das cenas que compõem o texto e que contribui para a compreensão do texto a partir das materialidades imagéticas.

A imagem a seguir retrata a criação de placas com as letras que se formam a palavra Brasil. Elas introduzem a primeira cena para indicar metaforicamente o lugar em que a cena aconteceria. Para representar esse lugar foi usada a escrita. Para metaforizar a localidade, a escrita se formulou a partir da união de letras que balançavam no palco, deslizou para a formação da palavra e para as cores verde/amarelo a reverberar sentidos de Brasil. A musicalidade ao fundo foi outro deslizamento metafórico funcionando ao mesmo tempo e no mesmo espaço a reverberar também sentidos outros de Brasil.

Figura 48- Placas com letras



Fonte: Acervo pessoal da autora (2018).

Trabalhar com as letras e com a construção da palavra Brasil foi significativo e necessário para atender a especificidade do aluno com deficiência intelectual que reconhece uma quantidade reduzida de letras do alfabeto.

As letras foram desenhadas, recortadas e manipuladas separadamente e na montagem da palavra exatamente para atender a sua necessidade e grande vontade manifesta pelo aluno em aprender a ler a escrita.

Inicialmente ele reconheceu apenas a letra A. Na finalização do projeto, ele já conseguia nos dizer que a palavra se tratava de Brasil. Ele não desmistificou os códigos verbais, as letras, mas reconheceu todo o conjunto de letras e as cores verde/amarelo como sendo cores que formulam sentidos de Brasil. Um avanço mais que especial para quem está acostumada com a grande morosidade que é a aprendizagem de uma criança com deficiência intelectual.

Ensinar uma palavra de forma tradicional, com caderno, livro, lápis e caneta, mesmo que fosse das formas mais repetitivas, provavelmente não teríamos um resultado similar.

Como não pretendíamos focar na escrita, essa inserção foi uma forma que encontramos juntamente com os alunos para trabalhar a alfabetização juntamente com toda as leituras e produções que estávamos realizando. Essa foi uma forma de adaptar uma atividade de acordo com uma deficiência específica sem separar o aluno dos demais alunos da sala e o incluí-lo nas atividades de toda a turma mesmo que a sua necessidade de aprendizagem seja diferente.

Os sentidos de Brasil, como lugar em que a história seria formulada/circulada, no espaço do dizer da *performance*, foi metaforizado através do corpo/sujeito que com as mãos dançavam as letras verde e amarelo, ao ritmo de Brasil, de festa, de raça, de luta. Pelo corpo, pela letra, pelas cores, pelo som, pelo ritmo, instaurou-se metaforicamente o lugar do sujeito diferente que a textualização impôs. A os sentidos de lugar de legitimação da escrita na escola foram deslizados, a escrita do/no papel. Que papel?

A próxima imagem retrata o recorte da cena do acidente de uma família. Observamos:

Figura 49 – Roda de bicicleta recortada



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Essa imagem foi parte da criação metafórica de um acidente de veículo. Os alunos recortaram a roda de uma bicicleta infantil, pintaram e reforçaram com fita branca para reforçar a cor. Para metaforizar o acidente de carro as mãos que seguram a roda sugerem o movimento de um volante de carro que se separa ao realizar um movimento similar ao impacto de um acidente.

São movimentos a reverberar sentidos diversos que, em sua imbricação, constroem a cena de uma família dentro de um veículo automotivo que se choca com algo e promove um desastre. Para complementar metaforicamente a cena, outros elementos são adicionados.

Figura 50 – Folha de cartolina em formato de quadrado



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Essa imagem é um quadrado de cartolina branco que foi colado ao peito. Esse quadrado significa um personagem. Da mesma forma, os meios corações. Eles representam outros personagens. Mas esses personagens são diferentes, são desiguais.

Figura 51 – Folha de cartolina e *color set* em formatos de meio coração



Fonte: Acervo pessoal da autora (2018).

Nessas imagens, os personagens são diferentes. Falta-lhes algo comum ao que a sociedade reconhece como legítimo, não é um coração e nem uma gota, tem

uma cor diferenciada dos demais personagens e não tem um formato definido socialmente.

Aqui os sujeitos/alunos se deslocam em figura geométrica branca, em coração partido a reverberar sentidos em metáfora de desigualdade racial, de exclusão, de marginalização. O negro se desloca para amarelo. O deficiente se desloca para um coração incompleto, perdido, sozinho e excluído.

No acidente havia um filho que seria o único sobrevivente. A criança foi deslocada a uma meia almofada de coração. Os alunos encontraram almofadas de coração, a dobraram, costuraram e a encaparam de branco para que também pudesse ser visualizada sobre a incidência da luz negra.

Figura 52 – Almofadas de meio coração



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Aqui temos os dois modelos que foram criados. Uma almofada menor e outra maior. A menor está envolvida com um tecido laranja. Esse tecido foi pensado por dois motivos: primeiro para metaforizar o bebê embalado e depois para metaforizar o diferente. A almofada maior metaforizou o bebê que estava em fase de crescimento.

A cor atrelada aos personagens e que não fosse branca era para diferenciar um grupo de personagens de outros. O branco/laranja viria do deslize de desigualdade social racial? Os alunos não afirmam isso porque consideraram, durante o processo de construção, que a leitura do público poderia reverberar vários efeitos. A partir disso,

eles deixaram as cores apenas como metaforização do personagem que não era comum aos outros, aquele que é considerado pela sociedade como desigual.

Os movimentos das almofadas menor e maior em cena também foram realizados de forma a metaforizar a passagem do tempo. O tempo foi metaforizado de duas maneiras distintas: pelos movimentos das almofadas e através da criação de placas do sol e da lua. As imagens do sol e da lua foram impressas em tamanho proporcional à folha de sulfite, recortadas e afixadas em placas e hastes de madeira.

Figura 53 – Placas com imagem do sol e da lua



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Essas placas foram manipuladas em alternância. Cada vez que uma delas comparecia, algo se dizia sobre o tempo. O sol se fazia em dia e a lua se fazia em noite. Os movimentos constantes e compassados diziam sobre a passagem do tempo.

Embora possa parecer novidade, conseguimos localizar em algumas materialidades fílmicas a passagem do tempo que se inscreve na memória do mesmo dizer quando o dia e a noite se alternam e metaforizam a passagem do tempo. Normalmente essa metaforização acontece através de imagens de ambientes escuros oriundos da falta de luz constitutiva da noite e depois com a incidência da claridade do dia. A (re) significação aqui, parte das condições de produção determinadas pela sala de aula, representa esse dizer o (re) significando de outra maneira, com placas manipuladas alternadamente e em movimento constante que atravessam a extensão do palco.

Quando a personagem principal cresce, ela sofre o *bullying* na escola, a discriminação e a exclusão. O ambiente que os alunos escolheram para representar esses problemas foi a sala de aula.

A metáfora da sala de aula foi representada através da montagem e manipulação de caixas de papelão, como podemos ver a seguir.

Figura 54 – Caixas de papelão



Fonte: Arquivo da autora (2018).

As caixas de papelão foram vedadas, encapadas. Em cada caixa foi recortado um orifício em uma das suas laterais para que as mãos fossem colocadas. Foram criadas três caixas maiores e três menores. As caixas funcionaram como a metáfora das mesinhas e das cadeiras dos alunos e que, por pertencer ao grupo de objetos que compõem uma sala de aula, as caixas deslizaram a mesinhas e cadeiras e sequencialmente em sala de aula. Para que isso ocorresse foi necessário colocar as caixas em uma posição frontal e lateral a lembrar imageticamente a posição de filas de mesinhas e cadeiras de uma sala de aula.

Uma das personagens significava de forma diferente naquele ambiente, então foram usadas bolas brancas de papel para praticar o *bullying* e o movimento das cadeiras e mesinhas a excluir o diferente. O papel já estava na memória do dizer de aluno em condições de sala de aula, então os alunos não conseguiram fazer nenhuma metaforização dessa prática de discriminação com o colega em sala de aula.

Depois da passagem do tempo as personagens cresceram e estavam em um ambiente de formatura. O capelo foi o objeto escolhido para representar esse momento.

Figura 55 – Capelo de cartolina



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Foram dez capelos construídos para representar um momento em que os personagens já estavam em sua transição para a vida adulta. O capelo é o objeto simbólico de transição dessa fase. O som que está na memória do dizer de uma festa de formatura soa ao fundo e o momento é celebrado como uma cerimônia e depois como festa.

Nesse evento de formatura, um casal de formandos se destaca por se diferenciar dos demais alunos pela cor, pelo formato do seu corpo, pela representatividade metafórica de ser mais afortunada que os demais. Eles se encontram e vivem o romance tão aguardado.

Por infelicidade do casal, aparece o que seria a representação do pai da personagem com uma arma em punho. A arma é a arma mesmo. Ao atirar no personagem que seria masculino, o pai acerta a filha.

Desolado ele chora por essa perda. O choro é representado por movimentos com o corpo, com as mãos alisando o capelo, por papelotes que caem ao seu redor.

Figura 56 – Papéis picados



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018).

O papel recortado desliza para as gotas da lágrima, que desliza em choro quando cai em grande quantidade, que desliza para uma tristeza profunda quando a materialidade musical e os gestos da personagem se imbricam.

O som do gatilho da arma, o seu disparo e a explosão de papéis recortados compõem toda a cena metaforizando a tragédia.

A ênfase expressiva desse acontecimento é dada ao ser esparramado no ambiente dados brancos, que se confundem com lágrimas maiores, ou até com os vestígios do cano da arma.

Figura 57 – Caixinhas de papel encapadas com folhas sulfite



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Podemos dizer que o clímax de todo o nosso investimento no trabalho com a metáfora aconteceu na criação da última cena. Pudemos visualizar o resultado de tão fantástica criação material de texto.

Nesta cena está a essência de todo um trabalho desenvolvido, com 22 atividades realizadas em mais de 160 horas de trabalho com os alunos durante o ano, entre elas várias horas de ensaios, de reuniões extraclasse, de interlocuções em grupos de Whatsapp, nas viagens, nas oficinas, nas aulas de outros professores. Pois, para que tudo isso fosse construído, algumas aulas, alguns professores, especialmente a de Artes, tiveram que nos emprestar suas aulas.

Não consegui identificar quando exatamente esta cena foi construída. Consigo apenas ver que ela explica, de alguma maneira, todo esse processo, que perpassa o trabalho coletivo (co) ensino, estimulado pela insistência de se ter em todas as atividades o desenvolvimento em grupos, pela ideia fomentada na escola de inclusão e de colaboração entre os demais profissionais da escola, inclusive em considerar o AEE como parceiro do professor que atua na sala de aula, a resiliência, produto de superação. Foram muitos momentos em que achávamos que não iríamos conseguir dar uma ideia de fecho nesse processo, que nos víamos desanimados por não conseguirmos aliar todas as materialidades e todas as ideias dos alunos em uma única forma material de texto e por fim por ver todas as ideias de textos iniciais conversando e corroborando especialmente nesta cena.

Aqui, o personagem principal perde sua amada. Nesse momento há um coração incompleto. Aqui vemos mais claramente a questão da diferença de duas formas. O coração já era incompleto. Ele era incompleto desde que nasceu, porque nasceu diferente, faltando algo.

Quando ainda os personagens eram um casal, as diferenças um do outro não eram consideradas para que essa relação de amor, de aceitação se concretizasse. Mas havia uma pessoa que insistia em excluir, em discriminar, em separar, em não aceitar as diferenças, mesmo também sendo diferente.

Não aceitar as diferenças provocou a dor a si mesmo, a morte e o sofrimento de quem estava envolvido. O sentimento de solidariedade, de arrependimento, de resiliência e superação dependia do trabalho colaborativo de todos os envolvidos. Para que essa união acontecesse era preciso se colocar no lugar do outro, se juntar a ele, curar todas as feridas, ressignificar atitudes e reconstruir a vida.

Fazendo uma relação do jogo da Microsoft chamado Minecraft (Figura 58), que consiste em criar cenários, personagens e todas as ações a partir de dados geométricos com a construção do arquivo temático e o arquivo de memória que se constituiu e se formulou durante o processo, o coração incompleto, diferente e solitário foi transformado, foi completado, não ficou mais sozinho e foi (re) significado.

Figura 58 - Minecraft



Fonte: <https://www.microsoft.com>.

Cada dado em um movimento que sensibilizava a todos foi sendo levado a reconstruir o coração que sofria e a completar coletivamente cada espaço que o fazia se sentir e ser excluído.

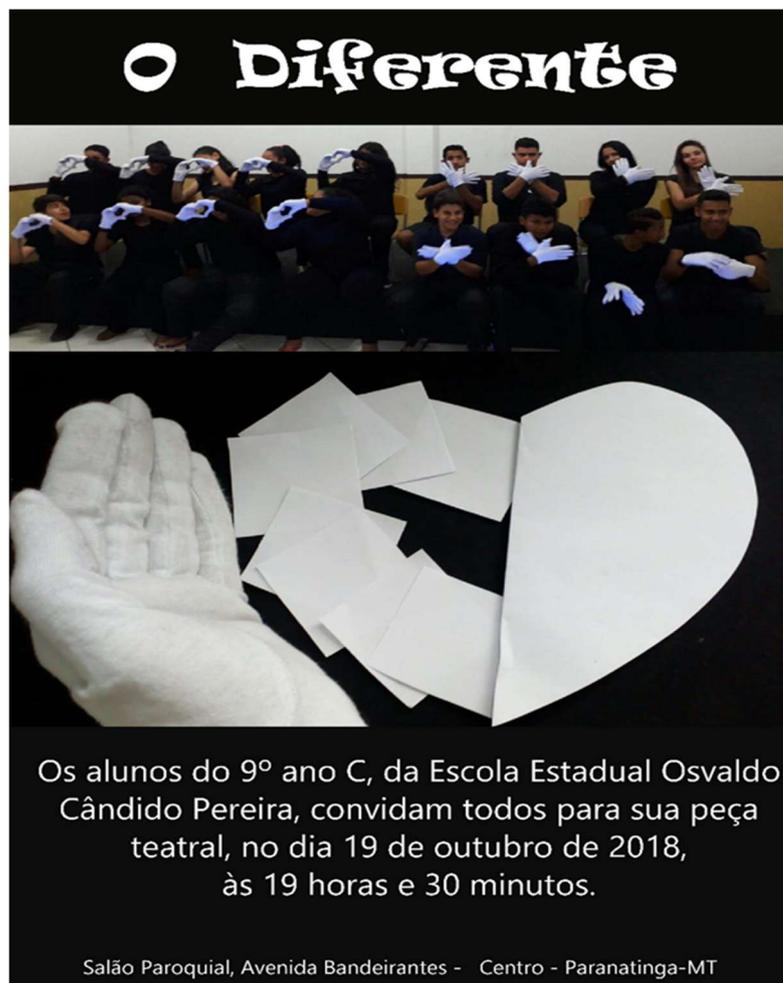
Para fechar a apresentação, os protagonistas desse espetáculo expõem seus rostos que estavam ocultos pela escuridão e se desvelam cantando e se dando as mãos. Pronto! Mais um trabalho de inclusão foi realizado! Mais um trabalho de linguagem aconteceu! Dessa vez refletiu-se em texto. Um texto em que todos tiveram voz, em que todos estiveram na origem do seu dizer, promovendo processos de assunção à autoria. A grande façanha foi explorar o funcionamento da metáfora. Pelo espetáculo criado na imbricação dessa forma material de texto considero termos conseguido.

3.7 A circulação do teatro de luz negra: a metáfora do diferente

Precisávamos de um espaço para realizar essa forma material de texto e fazê-la circular. A escola não contemplava nenhum espaço adequado. Todo ano a escola promove um evento cultural e conversamos com a gestão da escola sobre a possibilidade de aguardarmos esse momento para circularmos nossa forma material de texto no mesmo evento e conseguimos conciliar as duas coisas.

Criamos um cartaz que expusemos ao lado do mural que divulgava também a Noite Cultural promovida pela escola e postamos nos grupos sociais da comunidade escolar.

Figura 59 – Convite para mural e grupos de Whatsapp



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Para a realização das fotos foram confeccionados apenas 21 pares de luvas, pois eu já tinha 6 pares, então colocamos a imagem do coração sendo completado

por quadradinhos como uma representação do que entendemos ser o ponto fundamental da peça por expressar toda a essência desse trabalho.

Pelo fato de as aulas acontecerem durante o dia e não termos na escola nenhum ambiente escuro, pedimos emprestada uma sala da igreja que fica em frente à escola para instalarmos as luzes negras e usar as roupas necessárias para experimentar todos os efeitos e descobrirmos como representar o grupo de alunos. Nem todos se fizeram presentes nesse dia, mas não tínhamos tempo disponível para adicionar quem não havia ido à aula.

Assim como a escolha da foto a ser usada para a divulgação, o título da peça do teatro foi discutido na sala de aula. Os alunos partiram da memória dos nomes que se dão aos filmes americanos que causam impacto. Um aluno disse que aqui no Brasil quando se dá um nome a um filme escreve-se uma frase enorme, mas os bons filmes americanos eram sempre curtos.

O aluno ainda citou exemplos de filmes que consideravam personagem principal como parte do título. “O rei leão”; “Homem Aranha”; “Superman”; “O homem de aço”. Levar o nosso personagem principal à condição de herói não era o que estava previsto no corpo do texto, mas nos fez sentido entender que o diferente era o herói de toda a nossa trajetória de projeto. Os alunos gostaram da ideia. Sugeriram: “O menino diferente”, “O garoto excluído”, mas o que foi aplaudido foi o título: “O diferente”.

“O diferente” no texto criado por eles, não especificava qual era a diferença, atendia toda e qualquer uma, pois entendemos que não somos iguais embora tenhamos os mesmos direitos. Mas havia algumas diferenças que precisavam ser discutidas pelo fato de sofrerem com a marginalização dos direitos fundamentais e isso reverberou no título.

Para que o evento acontecesse, toda a escola se mobilizou. Contamos com a ajuda de algumas pessoas especiais, como meu esposo, alguns alunos maiores, os alunos da turma, os gestores, para ajudar na montagem do palco e nas instalações elétricas.

Figura 60 – Espaço para a noite cultural e apresentação do teatro



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Meu esposo também conseguiu uma câmera profissional emprestada para filmar a apresentação e me ajudou a noite toda no cuidado com os alunos.

Um dos alunos havia tido um problema particular, ficou o dia todo desaparecido do círculo de organização. Diziam durante o dia que ele havia perdido umas rifas que pegou da escola e estava com medo de aparecer. Tentamos manter contato com ele até o momento do evento e não conseguimos. Ele e mais um aluno haviam ficado responsáveis pela manipulação das luzes.

Pouco antes da nossa apresentação ficamos sabendo que ele circulava pelos arredores da festa com bebida alcoólica. Mesmo ainda nos surpreendendo com essas práticas, sabemos que ela é muito comum entre os jovens dessa idade na nossa cidade. Não foi sem motivos que esse tema também foi levantado pelo grupo na escolha dos temas.

Ao irem ao encontro do tal aluno, um grupo de meninos foi aliciado por ele a beber a mistura que estava em uma garrafa térmica com gelo que simulava suco para tereré²¹. Um dos alunos que atuaria experimentou a bebida e, ao ficar meio tonteado, fomos chamados pelos colegas.

Fomos ao local para averiguar e encontramos a garrafa apenas com gelo, mas com um cheiro muito forte de cachaça. Acionamos o Conselho Tutelar pois ainda são meninos com quatorze anos de idade e que estavam em um ambiente escolar.

²¹ BRASILEIRISMO•BRASILS. *MT* refresco de mate; chimarrão frio que se toma com bombilha.

Por sorte o aluno que havia experimentado estava acompanhado da mãe, que com a autorização dela ele passeava pelo salão. Conversamos com a mãe e a partir desse momento ficamos com todos os alunos aguardando próximo ao palco.

Os alunos estavam muito ansiosos, constitutivo de um evento desse porte. Era toda a comunidade escolar presente no evento e mais pessoas variadas da cidade que se faziam presentes.

Os alunos não tiveram muito tempo para sincronizar a apresentação com a sequência musical, que já estava gravada, e com um tempo determinado para cada cena. Eu fiquei nos bastidores, auxiliando no que fosse necessário.

Os alunos ficavam na coxia, que foi um espaço atrás da cortina preta que reservamos para que eles se preparassem para as cenas. Como o palco foi providenciado de um dia para o outro, fizemos apenas um ensaio naquele ambiente. Acabamos fazendo cena por cena.

Pela falta de experiência, não consideramos que o fluxo de alunos indo e vindo pudesse causar um congestionamento travando a entrada dos que precisavam de passagem livre para entrar em cena. Por esse motivo o som ao fundo foi mais rápido do que os movimentos dos alunos.

Essa falta de sincronização fez com que os alunos atrasassem as cenas em relação ao som e também tentassem apressar as cenas de forma improvisada, o que causou uma certa confusão.

Quando falamos confusão, nos remetemos ao fato de que as cenas não foram executadas com a precisão clara necessária comprometendo visualmente a apresentação. Como era uma apresentação imagética e sonora, era necessário todo um cuidado para que fosse bem compreendido. Qualquer sobra, corpo, objeto fora do lugar ou falta de sincronias das materialidades causaria um desconforto.

Como eu não presenciei tais fatos, pois eu auxiliava alguns personagens em particular, eu só percebi que as luzes se acenderam, que fomos elogiados pelos apresentadores, que a plateia aplaudiu e, empolgados, finalizamos a apresentação.

Quando fomos para a coxia e meu esposo veio com a gravação é que fiquei sabendo do ocorrido. Queríamos naquele momento repetir a apresentação, dar o direito aos alunos e ao público de refazer, mas os alunos estavam exaustos e nós, também.

Decidimos que estava ótimo. O texto estava pronto e era maravilhoso. Parabenizamos a todos e marcamos uma comemoração na minha casa. Lá

conseguimos fazer uma filmagem um pouco mais nítida, mas pelo espaço pequeno também não foi tão boa. Somos amadores nessa área.

Pedimos para um profissional editar para nós, para colocar nosso áudio no vídeo de forma a ficar mais audível e estamos prontos para fazer circular esse texto por onde os alunos desejarem. Tivemos como circulação das nossas diversas materialidades, outras diversas formas de circular. Cartazes com escrita, cartazes com recortes, cartazes com pesquisas, com charges, com entrevistas. Essas materialidades circulamos nas paredes da sala de aula.

Tivemos também atividades que circularam oralmente nas vozes dos alunos, na confecção de objetos manipulados em miniteatro de bonecos, em vídeos, fotos e muitas vozes ecoando em atividades que promoviam as interlocuções orais. Os sentidos de desigualdade, de exclusão, de pertencimento se moveram, deslocaram-se em sentidos outros, em diferentes direções, nos mais variados espaços da escola e circularam para além dos muros que os administravam.

O produto final ecoará nos vídeos e também continuará produzindo sentidos na memória do dizer de cada aluno que se fez em sujeito e se significou no espaço de interlocução da sala de aula.

O ²²vídeo circulará como lembrança de um trabalho, como produto final, e também como vestígio de um trabalho significativo de inclusão e de descoberta da metáfora.

²² O vídeo está publicado no youtube e pode ser acessado através link: https://www.youtube.com/watch?v=Ly9khono_WQ.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos as aulas de mestrado, tudo parecia fantástico e mágico, pois o sabor da conquista e a concretização de um sonho, depois de anos de espera e tentativas, finalmente era experimentado. Sempre nos orgulhamos das posições que ocupamos no nosso fazer pedagógico, mas voltar a estudar e a se relacionar com pesquisadores da nossa língua nos traz um sentido maior de realização profissional.

Ao conhecer a AD, fomos perscrutando um caminho curioso, instigante e desconfiado. Não nos sentíamos mais confortável com as velhas práticas. Entretanto, foi na sala de aula que persistiram o confronto, o litígio, as diferenças. E isso foi preponderante para o discurso autoritário comparecer e as velhas práticas se insinuarem.

Retomamos, com Orlandi (1999, p. 40), a noção de que o aluno, ao ir para a escola, já traz a sua história de leitura e que “[...] como o aluno não é grau zero o professor não está no grau dez e a relação entre eles pode ser fecunda para ambos”. Essa abordagem se faz necessária para representar o lugar em que nos encontramos depois de todo esse processo.

Ao trabalharmos com a construção do arquivo de leitura temático, (re)significamos muitas histórias de leituras e nos deslocamos de muitas práticas. Mesmo considerando incluir, nos vimos com o discurso autoritário pedagógico em funcionamento e isso nos causou estranhamento. Não era necessário apenas observar e analisar o funcionamento discursivo dos sujeitos/alunos, era preciso, antes, observar os nossos, pois são eles que se inscrevem na alteridade da/na tensão da sala de aula.

Deslocar-nos da posição de professor que pensa e perscruta o caminho de ler discursivamente nos fez dar forma ao nosso arquivo de leitura, pois no espaço instaurado de interlocução percebemos que o que tínhamos como noção de desigualdade social foi sendo reformulado a cada atividade. Inicialmente, refletíamos o discurso de que a desigualdade social econômica estava para as outras formas de desigualdades sociais como fator determinante para a constituição da garantia dos direitos das outras desigualdades.

Após as interlocuções com os alunos construímos a noção de que, independentemente da desigualdade econômica, na maioria das vezes, a cor da pele

é o fator determinante para reprimir os direitos. Esse deslocamento só foi possível ao dar voz aos alunos e considerá-los na construção do arquivo temático.

Ainda, ao trabalharmos o acesso à língua e à linguagem pelo teatro, construímos uma relação de (re)significação do espaço da escola e problematizamos a forma como a escola concebe a leitura e o sujeito aluno/leitor. Pudemos construir com os alunos a noção de que um texto não se constrói apenas com palavras verbalizadas, mas aceitando outras formas de linguagem.

Dessa forma também (re)significamos a imagem de aluno leitor da turma que circulava pela escola, dando voz e visibilidade aos alunos que antes só eram legitimados como alunos se dominassem os signos linguísticos da escrita.

Cada aluno se deslocou nesse processo, mas o nosso deslocamento foi por nós melhor percebido.

Destaco aqui um conjunto de fotos que são recortes metafóricos do trabalho colaborativo de inclusão. Esses recortes perpassam os trajetos, na incompletude da língua que busca sempre significar, dar sentidos outros de desigualdade social.

Se a escrita não dá conta de descrever o nosso processo e precisamos por vezes acionar as imagens, resisto ao protocolo e inscrevo as fotos. Na imbricação



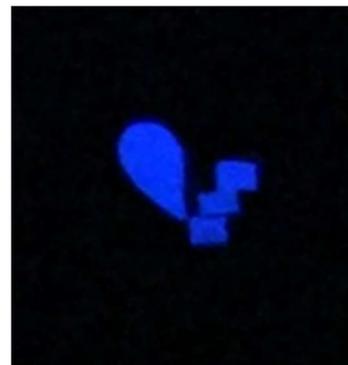
material que julgo funcionar na incompletude da escrita, significa gestos de inclusão,



de trabalho colaborativo, de resistência, de trabalho com diversas peças de linguagem, pois não conseguimos

pensar apenas em um pequeno recorte, mas em uma diversidade de objetos simbólicos funcionando no espaço da sala de aula a completar e a significar pela sua falta.

A imagem fala mais que mil palavras? Diríamos que a imagem é materialidade discursiva significante e lugar onde os sentidos circulam. As imagens falam por si. Falam a quem não escuta, a quem não se move, a quem não



compreende relações sintáticas organizadas pelo padrão da língua. Ela fala ao cego, ao surdo, ao que não articula os sons vocais. Enfim, ela evoca sentidos a quem ainda não significa na escola como aluno, mas continua a significar nesse espaço.

Quando iniciamos o mestrado nos foi pedido que realizássemos uma autobiografia. Meu Deus, que reflexão! O que falar de nós mesmos? Como nos significávamos naquele momento?

Fomos refletir sobre o que era a nossa essência e encontramos um discurso que nos acompanha socialmente. Esse discurso não é nosso, mas também se faz na origem do nosso dizer e nos constitui como autora. “Uma vida de propósitos”. Esse discurso se inscreve na razão do nosso ser e do nosso fazer.

Esse discurso se fez em funcionamento, por todo o desenvolvimento desse projeto de intervenção. Questionamos sempre quais são os motivos que nos fazem estar onde estamos e ser quem somos. Se nos questionamos, sabemos que o que estamos a realizar não pode ser qualquer coisa e nem de qualquer forma. É preciso que seja bom. Não bom para nós mesmos e nem para que os outros nos elogiem, mas bom para quem se envolve com o nosso fazer, com o nosso ser. Assim acaba sendo bom para nós também suscitando em nós sentidos de realização profissional.

Há tanta indiferença no mundo, tantas portas fechadas, tanta solidão e desesperança, que ir na contramão de tanto egoísmo é o caminho que consideramos o mais acertado, a melhor escolha que temos.

E, se temos uma escolha a fazer, escolhemos fazer diferente na diferença onde estamos. Seja no trabalho, na rua, em um restaurante. Não precisamos de organizações e nem de doação de recursos, muito menos esperar um tempo para poder realizar algo que mude uma realidade injusta. Precisamos viver uma vida de propósitos e nos recusamos a viver de outra forma que não seja essa.

Nosso projeto foi árduo, foi cansativo, foi extenso. Aliás poderíamos ter diminuído a quantidade de atividades. Isso elegemos como ponto realmente negativo. Pareceu-nos muito desgastante a certa medida, tanto na realização quanto para esta escrita.

Ainda assim, a ideia de incompletude nos ataca ferozmente e não nos tem deixado dormir sem que sejamos cobrados que poderíamos ter feito mais. Entretanto, estamos fazendo e fizemos o que foi possível, o que julgávamos necessário, e continuaremos a construir o mundo que nos cerca mais inclusivo, menos solitário e mais colaborativo.

Continuaremos buscando formas de acesso à linguagem mais significativa àqueles que não dominam a escrita, pois eles têm vozes que muitas vezes lhes são ocultadas, negadas, silenciadas, e que mesmo assim continuam significando pela falta constitutiva que as fazem.

Ao nos propormos deslocar das antigas práticas na sala de aula, nos víamos em confronto o tempo todo. Compreendemos que todos os percalços fizeram parte do processo da construção desse novo olhar para a nossa prática. Então, ler e ensinar a ler discursivamente foi um grande e belo desafio. Por fim, compreendemos que a formação em linguagem é processual, que a memória se atualiza e se (re) significa e que da mesma forma, a busca pelo direito efetivo de inclusão escolar ainda necessita ser sistematicamente considerada por todos – pela escola e pela sociedade.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Lislaine dos. **Escola de MT com maior nota no Ideb prioriza apoio familiar e a coletividade**. G1/MT, Mato Grosso, MT: 09/09/2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/mato-grosso/noticia/2016/09/escola-de-mt-com-maior-nota-no-ideb-prioriza-apoio-familiar-e-coletividade.html>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução Eudoro de Souza. 3. ed. São Paulo: Ars Poética, 1993.
- ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 68, 1999.
- AZEVEDO, Carlos. Diamante, calibre 38. **Realidade**. São Paulo, n. 4, jul. 1966. p. 84-90.
- BECHARA, Evanildo. **Minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009a
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev. ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009b.
- BEETHOVEN. **Moonlight Sonata (FULL)**. *In*: andrea romano. Piano Sonata n. 14: partituras livres no International Music Score Library Project. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4Tr0otuiQuU>. Acesso em: 20 jun. 2018.
- BEZERRA, Cleumisse Maria Barbosa. **Paranatinga – Mato Grosso: o resgate de uma trajetória de lutas**. Goiânia: Kelps, 2009.
- BOLOGNINI, Carmen Zink. **Discurso e ensino: o cinema na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- BOLOGNINI, Carmen Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI Suzi. **Discurso e ensino: práticas de linguagem na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- BOLOGNINI, Carmen Zink; LAGAZZI-RODRIGUES, S. M. Guia do Professor. Episódio Ensinamentos de Victor Hugo. Programa Sinistro. **Projeto Conexão Linguagem**. Unicamp, 2011a. p. 1-16. Disponível em: https://www.noas.com.br/ensino-medio/lingua-portuguesa/programa-sinistro-ensinamentos-de-victor-hugo/Guia_software_2ano_ep2_sinistro.pdf?anexo. Acesso em: 12 mar. 2018.
- BOLOGNINI, Carmen Zink; LAGAZZI-RODRIGUES, S. M. Provérbios. Quem ri seus males espanta. **Projeto Conexão Linguagem**. Unicamp, 2011b. 1-16. Disponível em: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/16823>. Acesso em: 26 fev. 2018.
- BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm1961. Acesso em: 26 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação- SECADI. **Documento Orientador**: Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, 2012

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF, set. 2008b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 26 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 26 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 9/2010**. Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF: MEC/SEESP/GAB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4683-nota-tecnica-n9-centro-ae&Itemid=30192. Acesso em 26 fev. 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Mediação: Porto Alegre, 2008.

CAVASSIN, Juliana. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. **Revista Científica/FAP**, Curitiba, v. 3, p. 39-52, jan./dez. 2008.

CHOPIN, Frédéric. **Nocturne** op. 9, n. 2. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9E6b3swbnWg>. Acesso em: 20 jun. 2018.

COSTA, Greciely Cristina. Recortes e(m) análise: no movimento da narratividade cinematográfica. **RUA**, Campinas, SP, v. 2, n. 22, p. 553-572, jun. 2016. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/>. Acesso em: 14 fev. 2019.

COSTA, Greciely Cristina. Uma imagem e suas discursividades: memória, sujeito e interpretação. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, n. 34, jul./dez. 2014.

COSTA, Greciely Cristina. **Discursos sobre a milícia**: nomes, vozes e imagens em movimento na produção de sentidos. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

DIAS, Cristiane (org.). e-Urbano: a forma material do eletrônico no urbano. *In*: **e-urbano**: Sentidos do espaço urbano/digital, Campinas, SP: Labeurb, 2011. p.11-25. Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/pdf/eurbano2.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2019.

FEDATTO, Carolina Padilha. **Um saber nas ruas**: o discurso histórico sobre a cidade brasileira. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

FEDATTO, Carolina Padilha; MACHADO, Carolina de Paula. O muro, o pátio e o coral ou os sentidos no/do professor. *In*: BOLOGNINI, Carmen Zink (org.). **Discurso e ensino**: o cinema na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 9-16.

FERNANDES, Carolina. **A resistência da imagem**: uma análise discursiva dos processos de leitura e escrita de textos visuais. 2013. Tese (Doutorado em Teorias do Texto e Discurso) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em : <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/81377/000901719.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

FERNANDES, Carolina; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Entre o ver e o ler: Gestos de leitura da materialidade visual implicando outros gestos de ensino. *In*: Seminário de Estudos em Análise do Discurso 1983 - 2013 – Michel Pêcheux: 30 anos de uma presença. Porto Alegre (SEAD), 6., 2015, Porto Alegre. **Anais eletrônicos [...]**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/6SEAD/SIMPOSIOS/EntreOVerEOler.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

FERRACINI, Renato. A presença não é um atributo do ator. *In*: ORLANDI, Eni P. **Linguagem, Sociedade, Políticas**. Campinas: RG; Pouso Alegre: Univás, 2014. (Coleção Linguagem & Sociedade). Disponível em: <http://www.univas.edu.br/menu/biblioteca/docs/publication/linguagensociedade.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

FERRACINI, Renato. **A Arte de não interpretar como poesia corpórea do ator**. Apresentação. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de H. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: São Paulo: Nobel, 1999.

GIORGENON, Daniela; ROMÃO, L. M. S. O autoritário no discurso pedagógico e a inclusão do heterogêneo. *In*: **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, MG: PUC, v. 19, n. 2, p. 271-286, ago. 2013. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/P.1678-9563.2013v19n2p271>. Acesso em: 14 fev. 2019.

HASHIGUTI, S. T. Nas teias da leitura. *In*: BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFFER, C. R. C.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. M. (Orgs.) **Práticas de linguagem na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

LAGAZZI, Suzy. Texto e autoria. *In*: ORLANDI, E.P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (orgS.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. M. Texto e autoria. *In*: LAGAZZI-RODRIGUES, S. M.; ORLANDI, E. P. (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015a. p. 89-113.

LAGAZZI, Suzy. A autoria no enlace equívoco das posições de sujeito. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 1, p.238-250, jan./jun.2015b. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 03 fev. 2019. DOI: 10.17058/rea.v23i1.5872

LAGAZZI, Suzy. O exercício parafrástico na imbricação material. In. Encontro Nacional da Anpoll (ENANPOLL), 28., 2012, Campinas. **Anais eletrônicos**. [...]. Campinas: Labeurb, 2012. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/anpoll/resumos/SuzyLagazzi.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

LAGAZZI, Suzy. **A Equivocidade na circulação do conhecimento científico**. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 11, n. 3, p. 497-514, set./dez. 2011b.

LAGAZZI, Suzy. Linha de Passe: a materialidade significativa em análise. **RUA**, Campinas, SP, v. 2, n. 16, 2010. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/>. Acesso em: 10 mar. 2018.

LAGAZZI, Suzy. **O recorte significativo na memória**. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S. (org.). O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras. São Carlos: Claraluz, 2009.

LAGAZZI, S. **A equivocidade na imbricação de diferentes materialidades significantes**. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, 23, 2008, Goiânia, GO. Resumo expandido. Goiânia, Anpoll, 2008. p.1-3. Disponível em: < <http://dlm.fflch.usp.br/sites/dlm.fflch.usp.br/files/Suzy%20Lagazzi.pdf>> Acesso em 10 jan. 2019

LAI, Francis. **Love Story** (Piano & Violin Duet). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mZapeCW_QPY . Acesso em: 20 jun. 2018.

LOPES, Sara Pereira. Prefácio. In FERRACINI, R. **A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005

MADURO, Sergio. À luz das sombras. **Instituto Confúcio**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 4-19, jan. 2018.

MANTOAN, Maria Tereza Egler (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo, SP: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Edler. **A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. FE/Unicamp: 2001. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em: 11 jan. 2019.

MARTINS E SILVA, Vera Regina. *Corpos Indisciplinados: estrutura e acontecimento*. In: Seminário de estudos em Análise do Discurso 1969-2009: Memória e história na/da Análise do Discurso (SEAD), 4., 2009, Porto Alegre. **Anais eletrônicos [...]** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/4SEAD/SIMPOSIOS/VeraReginaMartinsESilva.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

MARTINS E SILVA, Vera Regina. **Um lugar de visibilidade do sujeito deficiente mental**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Orientativo pedagógico 2018**. Cuiabá: Seduc/MT, 2018.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Portaria n. 363/2017**. Dispõe sobre os critérios para Composição de Turmas das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino. Mato Grosso, MT: Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer, 2017. Disponível em: <https://iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/html/15016/#e:15016/#m:955600>. Acesso em: 26 fev. 2018.

MATO GROSSO. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais; Superintendência de Educação Básica; Coordenadoria de Ensino Fundamental. **Objetivos de Aprendizagem para as escolas de Ensino Fundamental Urbanas/2016**. Disponível em: <http://cos.seduc.mt.gov.br/apdownloadarquivo.aspx?1126>. Acesso em: 26 fev. 2018.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEET). Resolução Normativa n. 001/2012, de 03 de fevereiro de 2012. Fixa normas para oferta da Educação Especial na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. **Diário Oficial do Estado**: Mato Grosso, MT, p. 12-13. Fev. 2012. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf>. Acesso em: 26 fev. 2018.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Decreto de Lei n. 345/83**, de 01 de dezembro de 1983. Dispões sobre Criação e Denominação de Unidade Escolar no município de Paranatinga- MT: Mato Grosso, MT, p. 4. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf>. Decreto. Acesso em: 26 fev. 2018.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014.

NUNES, José Horta. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro. In: ORLANDI, Eni P. (org.). **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

ORLANDI, E. P. Era uma vez corpos e lendas: versões, transformações, memória. In: ORLANDI, E. P. (org.). **Instituição, relatos e lendas**: narratividade e individuação dos sujeitos. Pouso Alegre: Univás; Campinas: RG Editores, 2016.

ORLANDI, E. P. Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo e pessoa. **RUA**, Campinas, SP, n. 21, v. 2, p. 187-198, nov. 2015a. ISSN 1413-2109. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/>. Acesso em: 15 fev. 2018.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015b.

ORLANDI, E. P. Formação ou capacitação? Duas formas de ligar sociedade e conhecimento. *In*: FERREIRA, Ana Lúcia; ORLANDI, Eni P. (org.). **Discursos sobre inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014.

ORLANDI, E. P. **Silêncios**: presença e ausência. 2008. Disponível em: <http://comciencia.scielo.br/pdf/cci/n101/a07.pdf>. Acesso em 28 de abril de 2018.

ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. 2ª edição, São Paulo: Cortez Editora, 2013a.

ORLANDI, E. P. A materialidade do gesto de interpretação e o discurso eletrônico. *In*: DIAS, Cristiane. **Formas de mobilidade no espaço e-urbano**: sentido e materialidade digital. Série e-urbano, v. 2, 2013. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/>. Acesso em: 28 abr. 2018.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 6ª edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2012a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em Análise**: Sujeito, Sentido, Ideologia. Campinas, SP:, Pontes, 2012b.

ORLANDI, E. de L. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação de sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012c.

ORLANDI, E. P. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia: discurso eletrônico, escola, cidade. **RUA**, Campinas, SP, n. 16, v. 2, 2010. ISSN 1413-2109. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/>. Acesso em: 20 dez. 2018.

ORLANDI, E. P. **Cidade dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, E. P. Coreografar: inscrever significativamente o corpo no espaço. *In*: FERREIRA, Eliana Lúcia; FERREIRA, Maria Beatriz Rocha; FORTI, Vera Aparecida Madruga (org.). **Interfaces da dança para pessoas com deficiência**. Campinas, SP: CBDCCR, 2002.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas, SP: Pontes, 1996a.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 4, ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999. (Coleção passando a limpo.).

ORLANDI, E. P. **Efeitos do verbal sobre o não-verbal**. RUA, Campinas: SP, n. 1, p. 35-48, 1995.

PACÍFICO, S. M. R; Romão, L. M. S. **Da cartilha ao e-mail e à peça publicitária**: os portadores de texto marcando a inclusão/ exclusão do sujeito na escrita. Revista Linguagem em Discurso. Tubarão, SC: v. 7, n. 2, p. 313-325, 2007

PÊCHEUX, M. **Ler o arquivo hoje**. In: ORLANDI, Eni P. (org) [et. al.]. Gestos de leitura: da história no discurso. 3.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

PÊCHEUX, M. Metáfora e interdiscurso. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. In: Análise de Discurso: Michel Pêcheux. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 151-161, 2011.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento? Tradução Eni P. Orlandi. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

PEDÓ, Albina. A educação do período de 1967 a 1982. In: PEDÓ, Albina. **Rastros da história de Paranatinga**: fatos e fotos. São Paulo, SP: Gráfica Multicor, 2009.

PETRI, V. **História de palavras na história das ideias linguísticas**: para ensinar língua portuguesa e para desenvolver um projeto de pesquisa. Conexão Letras, Porto Alegre, v. 13, p. 47-58, 2018.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

RAMIRES, YURI. Imprensa. **Governador recebe alunos de Paranatinga e elogia resultados obtidos no Ideb**. In: Mato Grosso, MT: Seduc, 2017. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/-/9098985-governador-recebe-alunos-de-paranatinga-e-elogia-resultados-obtidos-no-ideb>. Acesso em: 10 jan. 2019.

RAMOS, Rossana. **Inclusão na prática**: estratégias eficazes para a Educação Inclusiva. 3. ed. São Paulo: Summus, 2016.

REHM, Alyne. **Corpos possíveis**: Corpo, dança e análise do discurso. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. p.100-125.

REVERBEL, Olga Garcia. **Jogos teatrais na escola**: atividades globais de expressão. Pensamento e ação no magistério. São Paulo: Scipione, 2007.

SALLES, Atilio Catosso. Corpo-em-arte. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 60, n. 3, p. 743-757, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/index.php/cel/article/download>. Acesso em: 20 fev. 2019.

SALLES, Atilio Catosso. **Corpo-em-arte: sujeito, presença e performance**. 2017. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2017.

SALLES, A. C. COSTA, G. Recortes e(m) análise: no movimento da narratividade cinematográfica. In: **RUA** [online]. nº. 22. Volume 2, p. 553 - 572 – ISSN 1413-2109/2179-9911 - Junho/2016. Consultada no Portal Labeurb – Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/>. Acesso em: 15 mar. 2018.

SANTOS, Boaventura de S. Prof. Boaventura de Sousa Santos: **depoimento** [dez. 1995]. Entrevistador: Jurandir Malerba. Coimbra. 1995.

SOUZA, Milton de. Hino de Paranatinga. In: PEDÓ, Albina. **Rastros da história de Paranatinga: fatos e fotos**. São Paulo, SP: Gráfica Multicor, 2009.

SOUZA, Tania C. C. de. A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação. **RUA**, Campinas, SP, v. 7, n. 1, p. 65-94, 7 out. 2015.

SOUZA, Tania C.C. de. Discurso e imagem: perspectivas de análise do não-verbal. **Ciberlegenda**, Niterói, RJ, v. 1, p. 15-32, 1998.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais – o fichário de Viola Spolin**. 2ª edição. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Ed. Perspectiva, [1975] 2012.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na sala de aula**. 2ª edição. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Ed. Perspectiva, [1986] 2010.

TRAJANO, Raphael de Moraes. **A materialidade significativa da musicalidade: uma proposta de teorização, metodologia e análise discursiva**. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 55, p. 148-163, dez. 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>. Acesso em: 14 fev. 2019.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

WOOLF, Virginia. **A cortina da Babá**. Texto adaptado para o espetáculo apresentado pelo Grupo Sobrevento, no Festival Mirada, no SESC Santos, e no Festival CASA, em Londres, Inglaterra, em 2013. Disponível em: http://www.sobrevento.com.br/fotos_baba.htm. Acesso em: 17 set. 2018.